



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GORETE CAVALCANTE PEQUENO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO**

**JOÃO PESSOA
2012**

MARIA GORETE CAVALCANTE PEQUENO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba, na linha de pesquisa Políticas
Educacionais, como requisito para obtenção
do título de doutor.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA
2012

P425p Pequeno, Maria Gorete Cavalcante.

Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica: por uma pedagogia do cuidado / Maria Gorete Cavalcante Pequeno.- João Pessoa, 2012.

192f.

Orientadora: Adelaide Alves Dias

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Formação Docente. 4. Educação Ambiental – política de formação continuada. 5. Políticas Educacionais. 6. Pedagogia do cuidado.

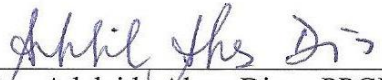
UFPB/BC

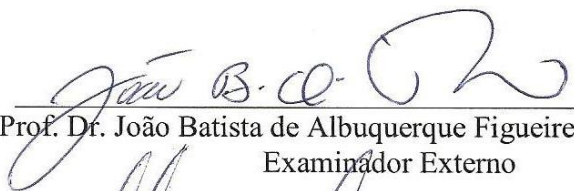
CDU: 37(043)

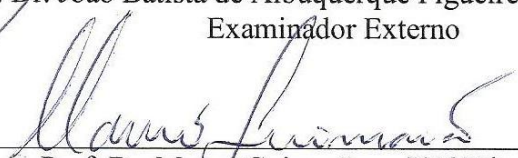
Maria Gorete Cavalcante Pequeno

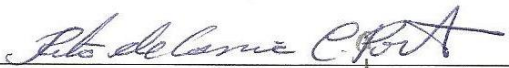
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO**

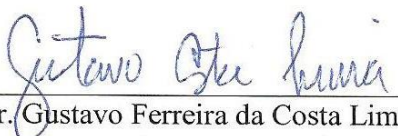
BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Adelaide Alves Dias - PPGE/UFPB
Orientadora


Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo – PPGE/UFC
Examinador Externo


Prof. Dr. Mauro Guimarães – PPGEduc/UFRRJ
Examinador Externo


Prof.ª Dra. Rita de Cassia Cavalcante Porto – PPGE/UFPB
Examinadora Interna


Prof. Dr. Gustavo Ferreira da Costa Lima – DCS/CCHLA
Examinador Interno

A minhas filhas, Vanessa e Larissa, e ao meu filho Vinícius, razões maiores da minha busca por um mundo onde prevaleça o *modo de ser cuidado* e se possa viver dignamente. Que vocês possam cuidar de si mesmo, dos outros e da *casa comum*, de todas as gerações passadas, presentes e futuras, o planeta Terra.

As/os professoras/es que cuidam e ensinam a cuidar de si mesmo, dos outros e do ambiente.

AGRADECIMENTOS

No caminho trilhado durante a construção deste trabalho vivenciamos experiências de encontros, diálogos, entusiasmos, encantamentos, alentos e esperanças. Mas, também, de desencontros, desencantos, desânimos, angústias, embates e solidão. Entretanto, ao chegar a sua conclusão temos a impressão que todos eles tiveram sua importância, pois nos fortaleceram e auxiliaram a perceber, de forma concreta, a dialética que orienta nosso ser e estar no mundo que contribui para o nosso processo de formação humana e profissional.

Dessa forma temos muito a agradecer, mas como o limite destas páginas não permite uma extensa lista vamos nos ater aquelas pessoas e instituições que nos fizeram sentir cuidadas e, portanto, nos foram mais caras.

A Deus, força maior que *nada me deixa faltar*, me conduz a *fontes repousantes*. Com Ele quero primeiro partilhar essa conquista.

A minha família, núcleo cuidador mais próximo, minhas filhas Vanessa e Larissa, meu filho Vinícius e meu esposo Vanduir, pelo cuidado e paciência. Amo muito vocês!

A minha orientadora, Professora Dra. Adelaide Alves Dias, por ter me acolhido e me (re)aproximado do campo da infância, o meu muito obrigada pela confiança e pelo cuidado a mim dispensado.

A Meus pais, José da Silva Cavalcante (*in memoriam*) e Luzia Cavalcante Souto, meus primeiros educadores ambientais, por me ensinarem, desde a infância, lições de cidadania e cuidado por todas as coisas vivas e não vivas.

A minhas irmãs Cléia, Betânia, Ângela, Graças e, em especial, a Renilde, que me acolheu, aqui, em João Pessoa. Obrigada minha irmã, pelo cuidado e por muitas vezes ter me posto no colo, por meio da escuta sensível e do chazinho que sempre me recuperavam o ânimo. E aos irmãos: Marcelino, Marcelo, João Neto, Aldo, Alberto, Celso e Renê (*in memoriam*), que tanto na saúde quanto na doença nos ensinaram lições de fé e perseverança e nos estimularam a levantar mais alto a bandeira do cuidado. A todas e todos vocês que mais de perto ou mesmo a distância sempre esteve na torcida, meu muito obrigado.

A minha avó materna, Dona Mãezinha, que em sua missão cuidadora como Parteira, fitoterapeuta e homeopata não media esforços para trazer novos seres ao mundo e cuidar da saúde das pessoas de sua região. Obrigada vovó por me ajudar a chegar ao mundo e cuidar de mim em muitas situações da infância e adolescência.

A família Pequeno, meu núcleo familiar mais amplo: Vania, Vanda, Vladimir e Valéria e demais familiares por me acolherem e muito me apoiarem nesse período.

A UEPB, e em particular as/os colegas do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia que cuidaram de minhas turmas e colaboraram para que eu buscasse minha profissionalização. E também às colegas-amigas Monica Maria e Claudia Martiniano que mesmo em outros departamentos, estiveram sempre próximas.

A todas e todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e as/os colegas da turma 28, principalmente Nelsânia, Eleni, Lucinete, Edgleuma, Clécia, Ana Claudia e Patrícia, com as quais tive a oportunidade de dialogar mais de perto e me sentir cuidada.

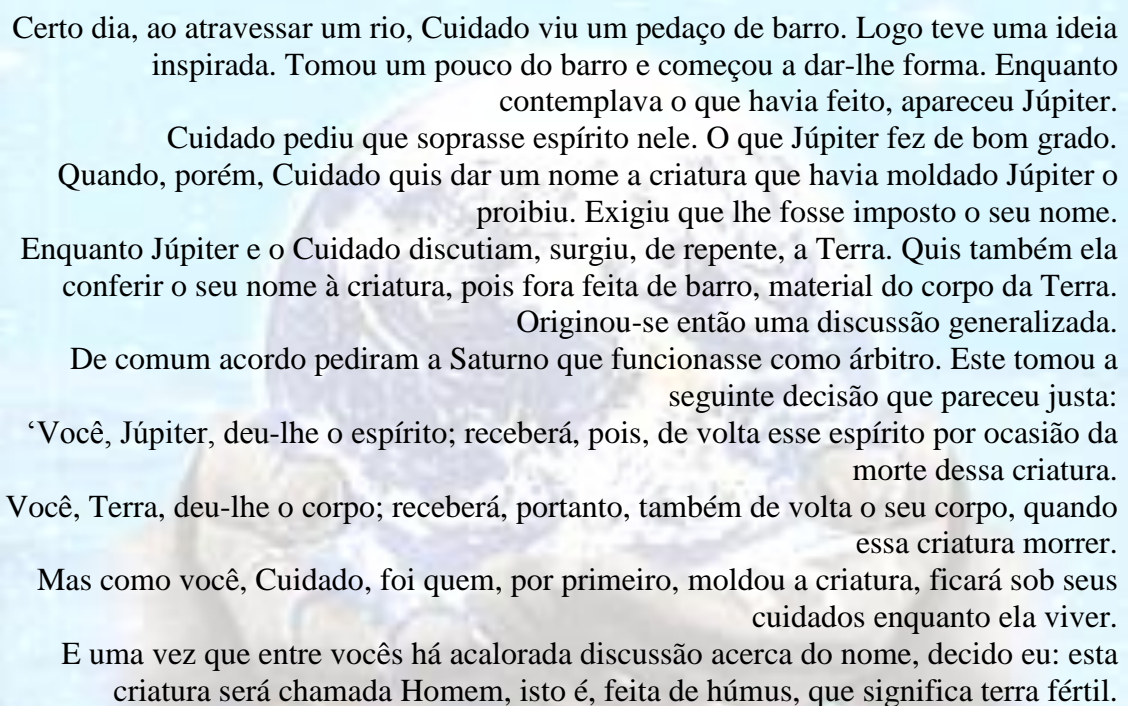
À Secretaria de Estado da Educação, na pessoa de Vitória, coordenadora do Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, na Paraíba, por sua disponibilidade e cuidado em fornecer as informações e pela abertura ao diálogo.

As Secretarias de Educação dos municípios polo: João Pessoa, por meio de Auxiliadora; Campina Grande, por meio de Robenia e Souza, por meio de Jailson, pela atenção e disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

Às/os professoras/es participantes da pesquisa e gestoras/es das escolas que constituíram o cenário da pesquisa e às crianças que, mesmo em poucos contatos, transmitiram-me energia e esperança que me estimularam a lutar por um mundo mais humano e mais cuidado.

Agradeço também àquelas/es que na trajetória de ontem e de hoje, descuidaram de mim e não acreditaram na minha capacidade, por terem me estimulado a superar os desafios, a acreditar e a buscar o caminho que ora se inicia, rumo à Pedagogia do Cuidado.

Enfim, a todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram com a minha formação e cuidaram para que eu concluísse essa etapa do processo de humanização e profissionalização docente.



Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome a criatura que havia moldado Júpiter o proibiu. Exigiu que lhe fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: ‘Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta esse espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo, quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.

Fábula Mito do Cuidado (BOFF,1999)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar em que medida a política de Formação Continuada em Educação Ambiental proposta pelo programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, realizada na Paraíba, contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica. Visou, ainda, verificar os impactos dessa formação para a promoção do cuidado na escola. Partiu do pressuposto que, apesar de propalada, a meta de promover a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino da Educação Básica não conseguiu ser alcançada pelo Programa dadas as condições de fragilidade de sua implementação tais como, descontinuidade das formações, ausência de monitoramento e avaliação das ações pós-formação. Adotou como referencial teórico a perspectiva crítica, humanista e transformadora da Educação Ambiental, cuja lógica, mediada pela ética do cuidado, fundamenta-se na contraposição à atual ideologia de mercado, com consequência direta sobre novas sociabilidades capazes de engendrar novas formas de ser e agir conosco mesmo, com os outros e com o ambiente em que estamos inseridos. Com base em uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada junto a dez professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de cinco escolas da rede pública municipal dos três polos de formação do estado da Paraíba. Os instrumentos utilizados foram entrevistas e observações. Os dados obtidos foram analisados segundo procedimentos de análise de conteúdo e de análise documental. Os resultados encontrados indicam um processo de desmobilização do Programa “Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas”, no estado da Paraíba, em relação a participação das escolas na Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente e na Formação Continuada em Educação Ambiental. E que essa Formação pouco contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental na escola nem para a promoção do cuidado nesse contexto, em virtude de limites tanto na implementação dessa política em relação à ausência de continuidade, apoio financeiro e acompanhamento das ações, quanto na forma de organização dos espaços-tempos das escolas no que diz respeito ao cotidiano, a invisibilidade da criança, a ausência de coletividade e a não integração escola-comunidade. Todavia, há indícios da presença da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico das escolas, ainda muito incipiente, por meio de projetos e algumas ações que não tem conseguido articular as diversas áreas do conhecimento, nem promover a integração escola-comunidade, o que confirma a nossa suposição, que a Formação Continuada proposta pelo programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, realizada na Paraíba, pouco contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental nesse contexto. Esses resultados sugerem a realização de novos estudos que analisem a questão da coletividade na escola, em relação a construção do Projeto Político Pedagógico e ao desafio da transversalidade e a integração escola-comunidade, para que possamos promover, de fato, a institucionalização da Educação Ambiental, no contexto da Educação Básica.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Educação Ambiental. Formação Docente. Pedagogia do Cuidado.

ABSTRACT

This project has had the objective to analyze how the program of continuing education in Environmental Education Program proposed by the project *VamosCuidar do Brasil Com as Escolas* (Let's Take Care of Brazil With Schools) held in Paraiba, contributed to the institutionalization of environmental education in the context of Elementary School. It has yet had the objective to verify the impact of such training for the promotion of care in schools. It has based in the presupposed that, although widely publicized, the goal of promoting the institutionalization of environmental education in school systems of elementary schools could not be achieved by the program due to the conditions of fragility of its implementation such as discontinuity of training, lack of monitoring and evaluation of post-training actions. It adopted as a theoretical perspective critical, humanist and processing of Environmental Education, whose logic, mediated by the ethics of care, based on the ideology of opposition to the current market, with direct consequence on new sociability able to engineer new ways of being and acting ourselves, with others and the environment in which we live in. It is based on a qualitative approach, the research was conducted with ten teachers of Early Childhood Education and Elementary Education from five public schools in the city of the three poles of the formation of the state of Paraiba. The instruments used were interviews and observations. The data gotten were analyzed according to the analyzes of the content, the procedures and the documents. The results has indicated a process of demobilization of the *VamosCuidar do Brasil com as Escolas* in the state of Paraiba, regarding the participation of schools in Children and Youth Conference for the Environment and Continuing Education in Environmental Education. And that training has not contributed to the institutionalization of environmental education in school or to the promotion of care in this context, because of limits both in the implementation of this policy in relation to the lack of continuity, financial support and monitoring of actions, and in the form of organization of space-time schools with regard to daily life, the invisibility of the child, the lack of community and non-school-community integration. However, there is evidence of the presence of environmental education in schools Pedagogical Political Project, yet in the very beginning, through projects and some actions they have struggled to articulate the various areas of knowledge, nor to promote school-community integration, which confirms the our assumption that the Continuing Education Program proposed by the *VamosCuidar do Brasil com as Escola* held in Paraiba did not contribute to the institutionalization of environmental education in this context. These results suggest further studies to examine the issue of the school community, for the construction of the Political Pedagogical Project and the challenge of integrating school-community, so we can really promote the institutionalization of environmental education, in the context of Elementary School.

Key words: Educational policies. Environmental Education. Teacher training. Pedagogy of care.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CJ	Conselho Jovem ou Coletivo Jovem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente
COE	Comissão Organizadora Estadual
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DC	Diário de Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEA	Departamento de Educação Ambiental
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EA	Educação Ambiental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Pesquisa em Educação
ESPEP	Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba
FC	Formação Continuada
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GOIESC	Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis
IDEC	Instituto de Defesa do Consumidor
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior

LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAMA	Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola
PARFOR	Programa Nacional de Formação Docente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCVBE	Programa Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEMA	Programa Regional de Desenvolvimento e Meio Ambiente
ProFEA	Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil.
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProNEA	Programa nacional de educação Ambiental
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REAPB	Rede de Educação Ambiental da Paraíba
REJUMA	Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada
RUPEZ	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SESI	Serviço Social da Indústria
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente

SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal da Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Estado da Paraíba localizando os municípios polo	40
Figura 02: Círculo Virtuoso da Educação Ambiental no MEC	87
Figura 03: I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	123
Figura 04: II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	124
Figura 05: III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente	125
Figura 06: Entorno da Escola A do Polo2	153
Figura 07: Ambiente externo e da sala de aula da Educação Infantil - EAP2.....	153
Figura 08: Organização dos espaços no ambiente na escola	155
Figura 09: Imagens sobre a forma como a escola serve a merenda às crianças	156
Figura 10: Situações de cuidado (estímulo à brincadeira) durante o recreio	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dados dos Municípios Polo	41
Quadro 02: Perfil de Professoras/es do Ensino Fundamental	51
Quadro 03: Perfil das professoras da Educação Infantil	52
Quadro 04: Síntese da Primeira Formação Continuada em EA na Paraíba	140
Quadro 05: Síntese da Terceira Formação Continuada em EA na Paraíba	143
Quadro 06: Síntese Geral da Formação Continuada em EA na Paraíba	144
Quadro 07: A Formação Continuada em EA na visão de professoras/es.....	167
Quadro 08: Limites à Formação Continuada em Educação Ambiental na Escola	178
Quadro 09: Possibilidades para a Formação Continuada em Educação Ambiental.....	185

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO: APROXIMAÇÕES A TEMÁTICA DE ESTUDO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	18
1.1 HISTORIANDO NOSSA NARRATIVA BIOGRÁFICA DE FORMAÇÃO	19
1.2 SITUANDO A PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA	26
1.3 SITUANDO ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, CENÁRIO, PARTICIPANTES E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	38
1.3.1 Escolhas teórico-metodológicas	38
1.3.2 Caracterização do cenário e dinâmica da pesquisa	39
1.3.3 Perfil das/os participantes da pesquisa	50
1.3.4 Instrumentos de produção dos dados e métodos de análise	53
1.4 ESTRUTURA GERAL DA TESE	57
 2 PENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PARTE DE UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO.....	59
2.1 A DIMENSÃO DO CUIDADO NO ATUAL CONTEXTO DE DESCUIDO E DESUMANIZAÇÃO	61
2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EDUCAÇÃO PARA O CUIDADO?	74
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIMENSÃO DO CUIDADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	79
 3 SITUANDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIMENSÃO DO CUIDADO	96
3.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	108
3.2 O PROGRAMA <i>VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM AS ESCOLAS</i>	116
3.2.1 Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente	119
3.2.2 Formação Continuada em EA no contexto do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas	132
 4 DESVELANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA: LIMITES E POSSIBILIDADES	135
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA	138

4.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	146
4.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO CUIDADO NA ESCOLA: O OBSERVADO E O PERCEBIDO	151
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA VISÃO DE PROFESSORAS/ES	165
4.4.1 Importância	165
4.4.2 Limites	173
4.2.3 Possibilidades	166
5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE A: Roteiro entrevistas com professoras/es do Ensino Fundamental	202
APÊNDICE B: Roteiro entrevistas com professoras/es da Educação Infantil	203
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e esclarecido	204
APÊNDICES D e E (em CD 01): Diário de Campo e Transcrição de Entrevista	205
ANEXOS 01 E 02 (CD 02): Relatório da Formação Continuada em Educação Ambiental na PB e Projetos Político-Pedagógicos das Escolas	206

1 INICIANDO O DIÁLOGO: APROXIMAÇÕES À TEMÁTICA DE ESTUDO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fazemos dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a sua própria história, a superação real dessas estruturas numa práxis totalizadora (SARTRE, s/d, apud BRANDÃO, 2003).

Em nossa presença no mundo como ser vivo, parte integrante da natureza, mediada pela cultura, temos constituído a nossa condição humana a partir das interações que estabelecemos com os outros humanos e demais seres, com os quais compartilhamos a “casa comum” de todas as gerações presentes passadas e futuras, o Planeta Terra. Nessa trajetória, por meio da ação tomamos consciência de que somos natureza – mediados pela cultura - e que podemos transformá-la, no sentido de recriar o mundo. Assim, temos assumido, principalmente, através da docência e da participação no movimento ambiental, desde a década de 1980, a busca por uma educação pública de qualidade e um ambiente que promova a vida em sua plenitude, como direito de todos os seres vivos, humanos e não humanos.

A formação docente em Educação Ambiental congrega duas áreas de nosso interesse e relevantes na conjuntura da sociedade contemporânea: a necessidade de conservação/preservação ambiental e a formação de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Feitios que temos perseguido na caminhada, enquanto sujeito da própria história, de busca “de corpo inteiro” – que na visão de Paulo Freire envolve desejo, paixão, frustração, medo, mas também esperança – por um mundo mais justo e igualitário.

O nosso desejo é de contribuir com a superação do grande desafio de promover, a partir do cuidado, o direito à vida e a oportunidade de acesso à base material de sua produção e reprodução. E dessa forma, contribuir para a redução da injusta e perversa desigualdade social, a qual estão submetidas grandes parcelas de seres humanos que conosco compartilham (ou deveriam compartilhar) a existência no nosso imenso e rico Brasil e no Planeta.

No intento de contribuir com a reflexão acerca das políticas de formação docente que tratam da inserção da Educação Ambiental nos currículos da educação formal, nossa tese tem como objetivo analisar em que medida a política de Formação Continuada em Educação Ambiental, proposta pelo Programa “Vamos Cuidar do Brasil

Com as Escolas”, tem contribuído para a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino da Educação Básica e quais seus impactos para a sustentabilidade no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, propomo-nos a identificar o lugar da Educação Ambiental no contexto das políticas da Educação Básica e, mais especificamente, da formação docente para essa etapa da educação, a fim de verificar em que medida a formação continuada em Educação Ambiental, realizada na Paraíba, tem contribuído para aprimorar a dimensão do cuidado, para que se possa ensinar e aprender a cuidar de si, do outro e do ambiente, no intuito de conjecturarmos acerca da Pedagogia do Cuidado.

Essa necessidade de resgatar a dimensão do cuidado é impulsionada pela percepção de que o atual contexto orientado pelo capitalismo global promove o individualismo e a alienação da sociedade contemporânea e contribui para o distanciamento da nossa condição humana resultando na cultura do não cuidado. Essa meta é orientada pelo reconhecimento da importância da Educação Ambiental no sentido de promover a denúncia do atual sistema injusto e opressor que contribui para a degradação humana e ambiental, mas também o anúncio da esperança de que é possível promover mudanças e construir outras formas de ser e conviver consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Possibilidade esta que surgiu a partir da nossa atuação e reflexão nos campos ambiental e educacional, por meio da docência, na busca (im)paciente de fazer e refazer o percurso da história, cuja narrativa passo a apresentar.

1.1 HISTORIANDO NOSSA NARRATIVA BIOGRÁFICA DE FORMAÇÃO

O nosso interesse pela Educação Ambiental teve origem na infância, vivenciada no meio rural, em contato muito próximo com a natureza. A partir das orientações recebidas dos pais, “primeiros educadores ambientais”, em relação ao cuidado com a terra, com os animais, o manejo das águas, enfim, com todos os componentes do ambiente seja o imediato ou o mais amplo. E também, ao longo de nossa vivência na escola rural, da formação inicial Licenciatura em Biologia e de experiências em órgãos de meio ambiente e na docência – da Educação Básica e Superior - que ratificaram a importância da educação, no processo de “orientação” das novas gerações para o cuidado com ambiente e a necessidade de preparar educadoras/es para essa tarefa.

As primeiras experiências na educação formal ocorreram em uma escola rural - melhor escola que frequentei - muito rica em experiências nas diversas áreas como, por exemplo, a música, a poesia, o teatro, o esporte e o envolvimento com a comunidade, que nos despertaram o interesse pela docência já na 3ª série, (hoje 4º ano) do Ensino Fundamental. Concluída a primeira etapa da escolarização, repetimos a 4ª série (5º ano), por dois anos, para não ficar sem estudar e fomos para a cidade continuar os estudos. Ao concluir a 5ª série (hoje, 6º ano), ficamos sem estudar por mais dois anos - período no qual lemos quase todos os livros que havia na Biblioteca Municipal – o que manteve acesa, em nós, a vontade de estudar e retomar os estudos, quando também iniciamos a carreira docente, em uma turma de 1ª série (hoje, 2º ano) do Ensino Fundamental, ainda na adolescência.

Nossa trajetória docente tem sido marcada por experiências nos diversos níveis da educação, pois antes de exercermos a docência no Ensino Superior, tivemos a oportunidade de vivenciá-la nas diversas etapas da Educação Básica, iniciando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 4º Anos), posteriormente, nos anos finais (5º ao 9º anos)¹, na Educação Infantil (Coordenadora e Recreadora de Creche) e no Ensino Médio.

A experiência na Educação Infantil teve início com a implementação da Creche Comunitária Mariana Ramos² - primeira instituição dessa natureza que organizamos em parceria com nosso irmão Renê, na cidade de Gurjão-PB, onde morávamos. Coordenamos essa creche, ou melhor, fizemos de tudo um pouco, por dois anos. Foi uma experiência desafiadora, pois tivemos que lidar com problemas de diversas naturezas relacionados a questões pedagógicas e administrativas dentre os quais dois foram cruciais: a falta de conhecimento na área da infância e a concepção de creche que havia no imaginário local.

Em relação ao primeiro problema, a falta de conhecimento na área infantil, era tanto nossa (participamos apenas de um “treinamento” de cinco dias), como de todas as demais profissionais que trabalhavam na instituição: íamos aprendendo juntas – éramos todas mulheres – a partir da experiência cotidiana.

A outra questão desafiadora diz respeito à concepção de creche que havia no imaginário local, como instituição para filhas/os de “mães preguiçosas que não queriam

1 Conforme a Resolução Nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 Anos.

2 Essa Creche, fundada no ano de 1986, era mantida com recursos da Legião Brasileira de Assistência – LBA.

cuidar dos filhos” – conforme mencionou um pai –, ou para famílias pobres que não podiam alimentar seus filhos. Isso exigiu da equipe um grande empenho no sentido de desconstruir essa concepção e mostrar a importância da creche para o desenvolvimento da criança pequena.

Essas experiências nos estimularam a buscar a habilitação para o magistério - Curso Logos II³ - única possibilidade que havia naquele momento - concluída em 1988. Com essa formação, atuamos na docência das várias etapas do Ensino Fundamental. Posteriormente, complementamos a formação docente, com a Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas, na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, concluída em 1993.

Outra experiência docente, dessa vez na Educação Infantil, deu-se com a aprovação no Concurso Público para Recredor de Creche I, promovido pela Secretaria de Bem Estar Social do município de Campina Grande-PB, para profissionais de diversas áreas - Psicologia, Assistência Social e do Magistério (Pedagogia), - esta última área abrangendo profissionais tanto de nível médio quanto superior. Este concurso, o primeiro desta natureza, ocorreu no ano de 1989, período de expansão e aperfeiçoamento do “Programa Creche Campina”⁴. Tal Programa tinha como destaque a estrutura física das creches que eram pensadas com muito zelo, beleza e valorização do universo infantil, apesar de alguns elementos (decoração com brinquedos) existirem apenas para serem admirados por todos, inclusive pelas crianças. Mas o concurso, ao promover a contratação de profissionais habilitados e dar ênfase ao caráter pedagógico, marcou o início do processo de mudança na concepção assistencialista da creche. Antes de iniciar as atividades, participamos de um curso de formação que sublinhou a importância dos aspectos psicopedagógicos do desenvolvimento infantil e destacou a importância da música e da brincadeira, dentre outras atividades, nesse processo de desenvolvimento.

Paralelamente a essas atividades, também atuamos em órgãos de Meio Ambiente, iniciando na Secretaria de Meio Ambiente Ciência e Tecnologia, no período de fevereiro de 1994 a outubro de 1996, na qual realizamos cursos de formação em

3 Curso Supletivo de Magistério de nível médio, realizado na modalidade semipresencial, através de módulos.

4 Posteriormente esse Programa foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação e as/os profissionais reconhecidas/os como Professoras/es de Educação Infantil.

Educação Ambiental para técnicos⁵ da Secretaria Municipal de Educação, que deveriam atuar como “agentes multiplicadores”, orientar professoras/es, nessa área e programar ações de Educação Ambiental nas escolas. Apesar do alto investimento, essa atividade não se mostrou eficiente, pois poucos conseguiram programar essas ações nas escolas onde trabalhavam, em virtude de dificuldades relacionadas à falta de informação de professoras/es acerca dessa temática e da mobilização e engajamento da comunidade escolar.

A aprovação no Vestibular da UFPB, para o curso de Sociologia, foi outro exemplo da nossa peleja na busca da profissionalização. Entretanto, não o cursamos porque trabalhávamos na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, em outra cidade. E naquela época não havia transporte de estudantes. Como não conseguimos transferência do trabalho trancamos os períodos possíveis e, depois, abandonamos.

A pós-graduação teve início a partir da experiência na Secretaria de Meio Ambiente, por meio da qual fomos indicadas para realizar o curso de Especialização em Planejamento e Gestão em Defesa Civil, realizado pelo Departamento Nacional de Defesa Civil, órgão ligado ao Ministério do Planejamento, em convênio com a UFPB, no ano de 1996. No trabalho de conclusão desse curso, elaboramos o Plano de Defesa Civil para o município de Campina Grande. Esse processo nos fez perceber que a grande maioria dos problemas mapeados – “riscos” na linguagem da área – tinha relação direta com a necessidade de melhorar a vida das pessoas. Nesse sentido, a educação era percebida como uma potencialidade que podia as estimular a cuidarem do meio em que viviam e a acreditarem no potencial que tinham para transformar a realidade.

A não instalação da Coordenadoria de Defesa Civil no município de Campina Grande, pelo poder público, motivou nossa transferência para a Secretaria Municipal de Educação, onde atuamos na equipe pedagógica, mais precisamente na Coordenação da área de Ciências Naturais e Educação Ambiental. Essa experiência nos reaproximou da escola e dos grandes desafios que se materializavam nesse lócus, principalmente, em relação ao trabalho docente nessa área que nos motivou a fazer o Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente do Programa Regional de Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA/UFPB/UEPB, que concluímos em 2001. Elegemos como objeto de estudo, nessa experiência, a Educação Ambiental e o Tema Transversal Meio

5 Assistentes Sociais, Psicólogas, Orientadoras e Supervisoras Educacionais.

Ambiente, no contexto da escola pública no município de Campina Grande-PB (PEQUENO, 2001).

Nessa experiência do mestrado, nossa pesquisa problematizou a questão da transversalidade, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - implantados pelo MEC em 1997- para trabalhar o tema Meio Ambiente nos Anos iniciais do EF. Nela tivemos a oportunidade de nos aproximar, mesmo que superficialmente, de algumas Teorias da Educação. Essa experiência nos levou a perceber que a Educação Ambiental é educação, na sua essência, e não outra forma de educação, como se propagava. E também percebemos a sua aproximação do campo educacional, era uma condição básica para avançarmos nessa área.

E constatamos, nessa pesquisa, que as principais dificuldades na tentativa de inserir a Educação Ambiental no cotidiano escolar eram, naquele momento, o distanciamento desta temática dos processos educativos, a rigidez disciplinar do currículo e a falta de conhecimento das/os docentes na área ambiental. E concluímos, portanto, que a EA só se concretizará, no cotidiano escolar, se for compreendida como uma dimensão da educação inerente aos processos pedagógicos que a escola desenvolve cotidianamente, o que pressupõe a formação de docentes nessa área.

A aprovação no Concurso Público de Provas e Títulos para docentes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2002, para o Curso de Pedagogia, se constituiu na realização de um grande sonho em contribuir com a formação de docentes da educação Básica. Entretanto, os desafios dessa experiência evidenciaram, dentre outras, duas questões que consideramos importantes. A primeira diz respeito à minha fragilidade teórico-metodológica, em relação ao fenômeno educativo bastante negligenciado ou até mesmo ausente, na formação inicial na Licenciatura em Biologia.

A segunda questão refere-se à ausência da Educação Ambiental na formação docente, principalmente, no curso de Pedagogia. Não havia, nesse curso, nenhum componente curricular que abordasse essa questão. E percebemos, de forma mais concreta, que uma causa, dentre outras, das dificuldades enfrentadas por docentes da Educação Básica quanto à prática da Educação Ambiental é a ausência desse debate na sua formação. Ao assumirmos o componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais, procuramos incluir essa discussão – pelo menos uma pincelada – conforme costumávamos falar em virtude da carga horária reduzida.

O nosso intuito era despertar as futuras pedagogas⁶ para essa questão e para a necessidade de inserir esse debate nos sistemas de ensino das diversas áreas do conhecimento. O que nos inquietava, nessa prática, era o fato de estar sendo reforçada uma visão ainda muito presente no contexto educacional, a saber, a de que a Educação Ambiental é assunto da área da Biologia - uma concepção reducionista que percebe o ambiente como natureza, em detrimento dos aspectos sociais, éticos, econômicos e políticos, dentre outros, que estão no cerne da questão ambiental.

Visando superar esse desafio, tentamos, inicialmente, estabelecer um diálogo com outros componentes do curso e percebemos a indiferença ou a falta de conhecimento de colegas formadoras/es a respeito desta questão. Buscamos também parceria com outros cursos de licenciatura existentes no Centro de Educação. Após várias tentativas, conseguimos alguns momentos de integração – com os cursos de Geografia e História – apenas na Semana do Meio Ambiente, o que confirma o caráter pontual com que essa questão ainda é tratada, no ensino superior.

Após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006, iniciamos o processo de debate para reformulação do Projeto do curso. Percebíamos, nesse processo, uma oportunidade de contemplar, de fato, o debate e a reflexão acerca da questão ambiental na formação de professoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Como integrante da comissão de reelaboração do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, iniciamos a discussão acerca dessa necessidade, apesar de entender o caráter não disciplinar da Educação Ambiental, principalmente, na Educação Básica. Essa proposta não foi aceita pela maioria das/dos colegas; usamos como argumento as orientações das Diretrizes sobre a necessidade de o Curso de Pedagogia promover estudos de conhecimentos ambiental-ecológicos – mesmo não concordando com esse termo, por parecer confuso e ambíguo –, tendo em vista o fato de não haver, no documento, esclarecimento nesse sentido.

Na elaboração do novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, ocorreram muitas idas e vindas, principalmente, em relação ao desafio de construir uma proposta curricular que contemplasse todas as problemáticas contemporâneas, – além das “questões particulares” de cada docente – sem ampliar a carga horária do curso.

⁶ Uso essa expressão porque as turmas eram formadas, em sua grande maioria, por mulheres. Quando havia a presença masculina era de apenas uma ou, no máximo, duas por turma.

Outros desafios foram a visão cartesiana do processo educativo e a visão reducionista do grupo a respeito da crise ambiental. Algumas vezes o componente aprovado em uma reunião era desaprovado em outra, caso surgisse outra “problemática importante” na visão do grupo. Entretanto, após várias idas e vindas, o componente curricular Educação, Meio Ambiente e Escolarização foi aprovado, na versão final do Projeto Pedagógico do curso, como obrigatório, para o 7º semestre, e teve início no primeiro período letivo de 2010.

Consideramos a inserção de um componente curricular que problematize a questão ambiental no novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPB uma forma de promover a Educação Ambiental nas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O doutorado em Educação é fruto dessa busca por uma melhor compreensão dos determinantes filosóficos, políticos, éticos e sociais que fundamentam a formação docente e a Educação Ambiental. Nosso intento é refletir acerca da formação docente nessa área e contribuir para a implementação e/ou revisão de políticas públicas que contribuam para a efetivação da EA no cotidiano da Educação Básica, desde a Educação Infantil. Entendida como dimensão intrínseca do processo educativo – e não como uma outra educação, conforme ainda é concebida na maioria das vezes.

Ao escrever nossa narrativa biográfica de formação docente, enraizada no reconhecimento de que somos, parafraseando Paulo Freire, ‘seres inconclusos e em construção’, mas também do desejo e da busca ávida por nos constituirmos, enquanto “seres no mundo” estando com ele, como profissionais docentes.

Percebemos a importância desta narrativa para a nossa formação, pois, ao desenvolvê-la, buscando compreender a trajetória e a ação de professoras/es que dela participaram, conscientizamos-nos dos condicionamentos e das circunstâncias que nos fizeram em muitos momentos optar, num movimento dialético, pela inserção no mundo e não apenas pela adaptação a ele. Nesse movimento, fomos constituindo-nos, em meio a limites e por meio de escolhas, sempre acreditando que podemos tomar o rumo da nossa vida, ao invés de “deixar ela nos levar”, parafraseando o cantor brasileiro Zeca Pagodinho.

Assim, nessa trajetória marcada por desafios e possibilidades, decidimos escolher a construção da história ao invés da acomodação, pois o futuro não nos faz, nós é que nos fazemos na luta por fazê-lo. Constituímo-nos quando fazemos escolhas e, por meio delas, tornamo-nos sujeitos construtores de nosso destino, conforme temos feito.

Esse é o legado que construímos até o momento e que continuaremos construindo, através da docência, na luta por uma educação pública de qualidade e por um ambiente que promova a vida, em sua plenitude, como direito de todas/os, em nosso país. Como condição de superar o desafio da oportunidade de acesso a uma educação pública de qualidade a todas as crianças – independentemente de posição social e cor da pele. Um desafio que nos estimula a conjecturar uma *Pedagogia do Cuidado* que contribua para a profissionalização de professoras/es da infância.

Essa meta, “encharcada de politicidade”, no sentido de denunciar um sistema injusto e discriminatório que tem contribuído para a degradação humana e, conseqüentemente, ambiental, mas também promotora do anúncio e da esperança de que é possível forjarmos outras formas de ser, conviver e cuidar, de nós mesmos, dos outros e do ambiente - incluindo, também, os bens naturais⁷ que são (ou deveriam ser) “de uso comum do povo”, conforme consta em nossa Carta Magna - trouxe-nos a possibilidade de articular a Educação Ambiental com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em virtude da importância dessas fases no que diz respeito à socialização e à constituição do sujeito.

Nessa perspectiva de busca (im)paciente e da possibilidade de fazer e refazer o percurso da história, fomos nos constituindo enquanto docente formadora de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação de Pedagogas/os. O doutorado em Educação conferiu-nos a possibilidade de nos aproximarmos mais desse campo, através do caminho que delineamos, ao buscar responder as questões que nos mobilizaram na construção desta tese que serão apresentadas na sessão seguinte.

1.2 SITUANDO A PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA

A partir dessa narrativa, situamos a crise ambiental contemporânea como um desafio amplo e complexo que demanda atenção dos diversos segmentos da sociedade. E, em especial, da educação, no intento de questionar se as políticas da Educação Ambiental (EA), referentes à formação docente, estão atendendo a essa demanda no sentido de promover, por meio da escola, alternativas que contribuam para “cuidar do

7 Adotamos esse termo em substituição a “recursos naturais” como forma de nos contrapormos à lógica mercadológica que tal expressão tende a/costuma representar. Aspecto que, conforme Martinez (2006, p.46), ocorreu a partir do “utilitarismo econômico” implantado, por sua vez, a partir da Revolução Industrial que “converteu a natureza em capital e seus produtos em mercadorias”.

Brasil” e promover a “sustentabilidade em suas múltiplas dimensões”, conforme preconizam.

Essa busca se justifica pelo contexto que envolve as sociedades contemporâneas nesse início do século XXI, imersas em uma conjuntura de incertezas e de profundas mudanças com velocidade e complexidade nunca vistos na história da humanidade. Essa conjuntura impulsionada pela globalização da tecnologia, da informação e da economia, dentre outros aspectos da vida cotidiana, leva-nos a reconhecer que estamos mergulhadas/os numa profunda crise “global” ou “civilizatória” (LEFF, 2001; CAPRA, 1995, 2002; BOFF, 2002, 2008; LOUREIRO, 2009b). Uma crise multidimensional que afeta todos os aspectos da vida em sociedade, caracterizada por Leroy (2009) como “união de todas as crises” – econômico-financeira, cultural, de valores, ambiental – que se manifestam como um amplo processo de desestabilização das sociedades, constituindo o que Beck (1992) chama de “sociedades de risco”⁸.

Desse contexto de crise emergem a globalização, a individualização, o subemprego e a difusão dos riscos globais que se caracterizam pela implicação, em longo prazo, de consequências que ainda desconhecemos, ou seja, que não podem ser avaliadas com precisão, a exemplo dos riscos ecológicos, genéticos, químicos e nucleares, dentre outros (LEROY, 2009). O terremoto que vitimou o Japão, no início de 2011⁹, pode se constituir em um exemplo do que estamos falando. Vivemos em um planeta crescentemente ameaçado e diretamente afetado pelos riscos ambientais, cujos danos, numa dimensão global, podem afetar toda a humanidade. Aliás, os próprios limites da tecnologia, para sanar ou amenizar tais danos, evidenciam esse estado de crescente ameaça.

Nesse contexto, a atual crise ambiental¹⁰ global, ganha relevância internacional e se apresenta como um grande desafio a ser enfrentado pela humanidade, em virtude do modo de apropriação e transformação da natureza, na construção do processo civilizatório da vida moderna, que hoje, transforma o mundo em mercado e as pessoas

8 A tese da sociedade de risco, defendida pelo sociólogo Ulrich Beck, faz referência ao acidente nuclear de Chernobyl, ocorrido em abril de 1986 – uma tragédia cujos efeitos ainda permanecem –, como reflexo da Revolução Industrial.

9 A crise nuclear, desencadeada por esse evento suscitou o debate acerca do pós-crescimento.

10 Compreendendo o ambiente como o produto das relações entre as sociedades e a natureza, optamos por esse termo em seu sentido amplo, que engloba todos os aspectos que envolvem a vida e sua manutenção – sociais, econômicos, éticos, estéticos, históricos e culturais – em vez de “socioambiental”, conforme propõe o ProNEA, por entendermos que quando falamos acerca da dimensão ambiental, ou do ambiente, englobamos a dimensão social a ele intrínseca, em virtude da impossibilidade de separarmos essas dimensões.

em mercadorias, ao viverem em um “mundo líquido-moderno” que destrói a condição humana (BAUMAN, 2008).

Isso é fruto do atual modelo civilizatório, construído historicamente, que tem como base a erosão da diversidade biológica e cultural que homogeneíza saberes, sabores, paisagens, comportamentos, espécies e raças, através do estímulo ao consumismo, da comunicação de massas, da manipulação genética e de diversas formas de autoritarismos (SORRENTINO, et al, 2005). E amplia a desigualdade social e o distanciamento dos seres humanos de sua própria natureza, através da exploração do homem (que também é natureza) pelo próprio homem.

Em sua obra *Saber Cuidar, Ética do Humano - compaixão pela Terra*, o filósofo e teólogo Leonardo Boff nos induz a reflexão cerca do atual contexto de desumanização e descuido da sociedade contemporânea e nos convida a uma nova ética que tem o cuidado como essência humana. A partir do reconhecimento que enfrentamos uma “crise civilizacional” generalizada, cujo sintoma mais doloroso é o fenômeno de descuido e descaso pela vida, em toda a sua abrangência.

Entretanto, o reconhecimento de que o futuro não é inexorável, mas passível de mudança, leva-nos a recusar posições fatalistas (FREIRE, 2000) e a buscar a compreensão dessa realidade, na qual estamos todas/os mergulhados, com o intuito de construirmos um novo paradigma que se contraponha a essa lógica capitalista materializada e incorporada pelo discurso da sustentabilidade, na perspectiva do mercado.

Além disso, assim como propõe Arendt (2007), reconhecemos que todo contexto de crise, apesar da desestabilização, representa um desafio e, portanto, uma oportunidade para refletirmos sobre a essência das coisas e novamente nos orientarmos. Nesse sentido, a crise ambiental demanda novas formas de “ser e estar no mundo”. Constitui-se, por sua vez, em uma oportunidade para (re)pensarmos a educação como fenômeno que promove (ou deveria promover) a libertação dos envolvidos, no sentido político-pedagógico freiriano, através da ação dialógica emancipadora. A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, a partir da aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, ao possibilitar a reflexão sobre a realidade e permitir aos sujeitos a compreensão de seu papel no mundo, a educação se torna, essencialmente, um ato político. E reúne, portanto, um conjunto de forças e embates que visam a liberdade dos

indivíduos e a transformação social, aspectos imprescindíveis ao enfrentamento da crise ambiental contemporânea.

A filósofa Hannah Arendt (2007) apresenta a educação como uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana por se constituir em “um ato civilizatório entre o passado e o futuro que tem como essência a natalidade”, ou seja, o fato de que seres nascem para o mundo. “O nascer para o mundo”, na sua visão, significa sair da esfera privada do lar para a esfera pública, tarefa geralmente realizada pela escola. E mais especificamente pela Educação Infantil, primeira etapa do processo educativo. Por isso, a tarefa básica da educação, na sua visão, é apresentar esse mundo às gerações atuais e conscientizá-las de que precisamos cuidar desse patrimônio que é a “casa comum” de todas as gerações presentes, passadas e futuras.

Na visão de Arendt (2007), o termo *mundo* não se restringe ao planeta e às condições que favorecem a vida, mas a todos os aspectos que envolvem a cultura e as relações humanas, presentes, passadas e futuras.

(...) ele diz respeito aos produtos de obras humanas: objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições (...). E o “mundo comum”, também não se restringe ao espaço povoado de coisas e homens presentes, ele é também um vínculo de comunhão que se estende no tempo, pois transcende a duração de nossas vidas (...) preexistia a nossa chegada e sobreviverá a nossa breve permanência nele. É o que temos em comum, não só com aqueles que convivem conosco, mas também com os que estiveram aqui antes e com aqueles que virão depois de nós (ALMEIDA, 2011, p.11).

Essa concepção de mundo ajuda-nos a entender o ambiente em seu sentido amplo que não se restringe aos aspectos naturais, mas como produto das relações estabelecidas entre as sociedades e a natureza que também abarca os vínculos afetivos e de comunhão e o transcendente, uma vez que não se restringe a nossa existência. Dessa forma, assumir a responsabilidade de cuidar dele representa o nosso compromisso para com aqueles que o construíram para nós e para com as gerações que virão depois de nós.

Nesse sentido, ainda na visão dessa autora, a educação representa “o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...)”. E também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a própria sorte nem tampouco arrancar de suas mãos a possibilidade de construir algo novo ou prepará-las e convocá-las para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2007, p.247).

Ao ressaltar a importância da educação, para a renovação do mundo, essa autora delega a nós professoras/es uma dupla responsabilidade: pelas crianças e pelo mundo. É nessa perspectiva de inserção de novos seres no mundo que devem ser cuidados e orientados para assumir a responsabilidade de cuidar dele, que situamos a Educação Ambiental no contexto do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, primeira etapa da educação, cuja finalidade é educar e cuidar das crianças visando o seu desenvolvimento integral.

Essa necessidade de mobilizar os seres humanos para assumirem a responsabilidade de cuidar do meio em que vivem através da educação é uma tarefa assumida, hoje, pela Educação Ambiental (EA). “Um campo de conhecimento e atividade jovem e complexo” (LIMA, 2011, p.24) concebido, inicialmente, no bojo dos movimentos sociais – mais especificamente do movimento ecológico/ambientalista – que vem se consolidando, em nível nacional e internacional, como política pública educacional desde as últimas décadas do século XX.

É reconhecida, no Brasil, como uma dimensão do processo educativo, regulamentada pela Constituição Federal de 1988, como direito de todos e dever do Estado. E pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99) como “um componente essencial e permanente” da educação nacional, que deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas, englobando a educação básica – Infantil, Fundamental e Médio – a Educação Superior, a Educação Especial, Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2005).

E se apresenta, hoje, como um campo plural e diverso, em virtude da diversidade de concepções identificadas, no contexto nacional e internacional, que vão desde propostas naturalistas/conservacionistas a formas críticas. Essa diversidade de concepções surge como crítica às perspectivas tradicionais, conservadoras, e comportamentalistas de EA pela despolitização e não contextualização social, econômica e cultural, cuja perspectiva reducionista não contribui para as mudanças pretendidas pela complexidade da crise ambiental (LAYRARGUES, 2004).

Essa concepção tem contribuído para reforçar o “modelo capitalista devastador” que hoje orienta as relações entre as sociedades e o meio natural, através do discurso da sustentabilidade e do mercado verde¹¹ e tem influenciado as ações de EA que tem sido

11 A perspectiva do mercado verde diz respeito ao mundo dos negócios, formado pelo movimento das empresas para criarem oportunidades e colocarem no mercado produtos e serviços responsáveis com relação ao meio ambiente (CUPERSCHMID; TAVARES, 2002).

realizada, na maioria das vezes, de forma esporádica e pontual, com uma abordagem informativa e descontextualizada, desprovida de análise crítica e à margem do sistema educativo que envolve o currículo e o Projeto Pedagógico das instituições.

Dentre as concepções de EA que surgiram no Brasil, na última década, em contraponto às perspectivas tradicionais, destacamos as vertentes: crítica, dialógica, emancipatória e transformadora (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004a; FIGUEIREDO, 2006). Essas vertentes buscam atuar como um meio de libertação e transformação social à medida que se coadunam com a perspectiva de educação libertadora proposta por Paulo Freire e resgatam o caráter político da EA e se constituem num espaço de ação-reflexão-ação em torno das questões relacionadas à crise ambiental.

Sobre essa questão Loureiro (2009a, p.15) nos diz: “tudo leva a crer que a EA só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental”, e considerar todas as dimensões que envolvem os problemas ambientais, a partir de leituras relacionais e dialéticas da realidade que promovam mudanças para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, tanto por meio da ação individual (esfera privada) quanto coletiva (esfera pública).

Nesse sentido, a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da educação contemporânea, através dos currículos dos diversos níveis e áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e/ou transversal, como determina a PNEA, implica mudanças nas políticas educacionais e da formação de professoras/es e na forma de organização do espaço/tempo das escolas, em virtude dos desencontros entre as políticas desse campo e da educação em geral, principalmente, em relação à ausência desse enfoque na formação inicial de professoras/es da Educação Básica.

Entretanto, apesar do marco legal que regulamenta a inserção da Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis da educação básica e da formação docente, além da pressão social exercida pela crise ambiental na contemporaneidade, a ausência desse debate no ensino superior ainda se constitui um grande desafio, pois se apresenta como tema relativamente recente ou ausente nos programas de formação docente, como confirmam várias pesquisas (PEQUENO et al, 2010; SILVA, 2007; HENRIQUES; TRAJBER et al, 2007).

Quanto à interface entre as políticas da Educação em geral e da Educação Ambiental, apesar de alguns desencontros, como, por exemplo, o fato de a PNEA não

fazer menção a LDBEN, em nenhum momento do texto, identificamos, hoje, uma busca por aproximação entre as políticas educacionais e a Educação Ambiental. Um exemplo foi a inclusão da EA na LDBEN através da Lei Nº 12.608, de 10 de abril de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, no novo Plano Nacional de Educação. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB 4/2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, incluem a sustentabilidade como princípio a ser considerado nessas etapas. Entretanto, outras políticas como a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), da Educação Infantil (RES/CEB Nº 5/2009) e do Ensino Fundamental (RES/CEB Nº 7/2010) – não mencionam a Educação Ambiental.

O Decreto Nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também não menciona a EA, dentre os seus objetivos. Embora um dos objetivos inscritos no Art. 3º, seja “promover a formação de professores na perspectiva (...) da sustentabilidade ambiental (...) com vista à construção de ambiente escolar incluso e cooperativo”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006) - que forma professoras/es da EI e dos Anos Iniciais do EF - também não fazem referência explícita à Educação Ambiental. Entretanto, tais diretrizes propõem que o curso de Pedagogia promova, dentre outros, estudos “de conhecimentos ambiental-ecológicos” (Art. 2º, § 2º, inciso II). Destacam também, no Art.5º, inciso X, que pedagogos/as devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica” (BRASIL, 2006), confirmando o que Loureiro (2009, p.106) chama de “ecologização da pedagogia”.

Portanto, essa legislação não faz referência à EA em nenhum momento, negando, assim, às crianças, o direito a essa dimensão do processo educativo, essencial ao seu desenvolvimento.

Em relação à formação docente, a PNEA determina que “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, e recomenda a sua inserção na formação continuada, ao propor que a capacitação de recursos humanos deve voltar-se para “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 1999).

A ausência desse debate na formação docente se constitui um fator limitante à institucionalização da EA na escola e evidencia o descompasso entre a formação, o trabalho docente e as reais necessidades da educação contemporânea. Como exigir que docentes desenvolvam a Educação Ambiental em sua prática cotidiana se esta temática tem estado ausente de sua formação? Se as práticas formadoras são condicionadas pelo contexto social (IMBERNÓN, 2010), em que medida a formação docente tem atendido a demanda da crise ambiental contemporânea?

A formação docente apresenta-se como um tema recorrente em pesquisas, encontros e debates já que parece haver consenso de que não é possível pensar em ‘reformas’ na educação e na sociedade sem antes se pensar em investir na formação desses profissionais que atuam nos diversos níveis educacionais, principalmente, da EI e EF. Uma formação que proporcione condições de mudanças práticas, conceituais e atitudinais, entre outras, precisa estar vinculada ao meio sociocultural, ou mais que isso, ser engendrada nesse meio, no qual vivem os/as docentes, e considerar suas reais necessidades formativas, além dos saberes, mitos e atitudes que as/os movem na prática cotidiana, como propõem diversos pesquisadores tanto no contexto nacional (GHEDIN, et al 2008; FREIRE, 1996, 2005; FREITAS, 2007; KRAMER, 2005, 2011) como internacional (FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2010 e 2009; TARDIF, 2010).

No entanto, nem sempre os processos de formação atendem às reais necessidades das instituições educativas e de professoras/es, já que são desenvolvidos no seio de uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades e exclusão, cuja lógica “produtivista e mercadológica” é imposta à educação através da “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007), que se materializa pelos mecanismos das pedagogias “das competências” e da “qualidade total”.

Esse contexto tem moldado, historicamente, condições perversas de degradação e de desvalorização da educação e da profissão docente que, no Brasil e na América Latina, se refletem na má qualidade na formação e na ausência de condições adequadas ao exercício da docência. Dessa forma, tal contexto tem gerado grandes impactos na qualidade da educação pública e engendrado políticas de formação com perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento, baseadas na flexibilização, aligeiramento e redução de custos para atender à “escassez” de professores na educação básica (FREITAS, 2007).

Assim, tem ocorrido a institucionalização da formação superior em programas de educação a distância na perspectiva continuada. As ações do MEC, nesse sentido,

tem se pautado pela manutenção de programas de caráter continuado e compensatório de formação a distância para professoras/es leigas/os em exercício, em cooperação com os sistemas de ensino. Essa prática, em detrimento de uma política que valorize a formação, aprofunda o quadro de desprofissionalização (FREITAS, 2007).

Um exemplo é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto Nº 6.755 de 19/01/2009), que compreende um conjunto de ações do MEC, em colaboração com estados, municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), para ministrar cursos superiores para professores em exercício, em três modalidades: não habilitados, em exercício (1ª licenciatura) e 2ª licenciatura para os licenciados em outra área e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Esse programa integra o Plano de Ações Articuladas – PAR do Plano de Desenvolvimento da Educação, que envolve todos os estados do país (GATTI, et al, 2011, p.54-55).

A formação docente em EA situa-se nessa perspectiva de suprimento e transmissão de informações por meio de lições-modelo ou noções oferecidas em cursos padronizados, aligeirados e orientados por especialistas que visam culturalizar e iluminar ambientalmente professoras/es. É dessa forma que são pensadas e executadas a maioria das políticas/programas de formação continuada em EA. Apesar de considerar necessário esse processo formativo, em virtude da ausência da dimensão ambiental nos cursos na formação inicial, questionamos o impacto desses programas para a sustentabilidade ambiental, em virtude da complexidade que envolve a crise ambiental, o processo educativo e o contexto escolar.

No intuito de promover mudanças nesse processo há, hoje, o reconhecimento (IMBERNÓN, 2010; KRAMER, 2005) de que, no planejamento da formação continuada é imprescindível a análise do contexto político-econômico-social – que envolve a profissão docente, condições de trabalho e carreira, a situação atual das instituições educacionais e a situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população. Acreditamos que essa perspectiva de formação continuada pode contribuir para a institucionalização da EA nos sistemas de ensino.

As políticas públicas de formação docente em EA, no Brasil, têm ocorrido na perspectiva continuada por meio dos seguintes Programas: Parâmetro em Ação: meio ambiente na escola (PAMA), um programa de formação voltado para professoras/es dos

anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2001)¹²; o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* (BRASIL, 2004), também voltado para professoras/es dos Anos Finais do ensino fundamental o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade¹³ (ProFEA), organizado pelo Departamento de EA do MMA (BRASIL, 2006a), que, apesar de incluir, entre os processos educacionais, a educação através da escola, não explicita a qual nível de escolaridade se destina.

A opção pelo Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, como foco de pesquisa, deu-se em virtude da abrangência de suas ações voltadas para a escola, principalmente, em relação à Formação Continuada de professores e estudantes, nossa área de interesse e pelo amplo alcance que esse Programa teve no Estado da Paraíba, em relação à mobilização das escolas. E, principalmente, por questionarmos se a sua dinâmica no processo de Conferência e na Formação Continuada - tem contribuído, efetivamente, para a institucionalização da EA na escola, a partir das experiências que vivenciamos tanto no processo de Conferência quanto na Formação de professores, principalmente, no primeiro momento, realizado no período de 2003 a 2005.

Esse Programa foi pensado e estruturado, em 2004, pelo Órgão Gestor da PNEA, uma parceria entre o MEC e o MMA, em resposta às deliberações da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Constitui-se no eixo de estruturação da Política Nacional de Educação Ambiental e compõe o “Círculo Virtuoso da EA” que visa “construir um processo permanente de EA na escola por meio das instâncias: presencial, a distância, difusa e ações estruturantes. Suas ações envolvem Secretarias – estaduais e municipais – de educação, comunidade escolar, sociedade civil e universidades”, com o objetivo de consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino a partir da sua inclusão no currículo e no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Dentre as quatro ações do Programa abordamos, neste trabalho, a Formação Continuada de Professoras/es – uma ação presencial realizada em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ONGs e Universidades – e a Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente enquanto ação que antecede, ou

12 Para mais informações sobre esse Programa ver Brasil (2001).

13 O ProFEA, é apresentado no Caderno Nº 08 série Documentos Técnicos –do MMA (BRASIL, 2006a) e organizado na perspectiva de “Coletivos Educadores”, com base nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, visando a formação de educadoras/es ambientais a partir da militância: política, estudantil e ambientalista. Uma proposta voltada, principalmente, para a EA não formal.

melhor, “prepara o terreno” para a formação. Apesar dessa formação também envolver estudantes, estes não serão objeto de nossa atenção, neste trabalho.

O desejo de desvelar esse Programa surgiu da suposição de que investimentos de diversas ordens que visam oficializar a EA nos sistemas de ensino, por meio dos currículos, não têm alcançado essa meta. Ou melhor, a suposição de que investimentos de mais de três décadas não foram suficientes para visualizar, de fato, a presença da EA nos Projetos Pedagógicos e currículos das diversas etapas da educação, desde a Educação Infantil, como uma dimensão do processo educativo articulada às diversas áreas do conhecimento, conforme preconizam as diretrizes, nacionais e internacionais, dessa área. Essa questão não constitui um indício de que precisamos refazer o processo e buscar conhecer os aspectos limitantes? Pensamos que é chegada a hora de repensar e refazer a caminhada a partir da análise e reflexão acerca do que estamos fazendo, ou deixando de fazer.

Tendo como base nossa atuação na área da formação docente e o desejo de contribuir com a reflexão acerca das políticas que visam institucionalizar a Educação Ambiental no contexto da Educação Básica, um conjunto de questionamentos ajudou a delinear o percurso deste estudo. Em que medida as ações propostas pelo Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* tem ajudado as escolas a realizar essa tarefa (cuidar do Brasil), a partir do cuidado do ambiente escolar? A Formação Continuada proposta por esse programa tem contribuído para a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino por meio do PPP e do currículo? Quais possibilidades e limites a essa institucionalização são identificadas por professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Qual o caráter de continuidade das ações: Conferência Infantojuvenil e Formação Continuada propostas por esse Programa? Qual o lugar da EA e do cuidado nas políticas educacionais de formação de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental? É possível pensar uma proposta de formação docente que articule o *educar* e o *cuidar*¹⁴ e promova o cuidado de si mesmo, dos estudantes, do ambiente escolar e, conseqüentemente, do Brasil e do Planeta?

Essas questões nos mobilizaram neste estudo e nortearam a pesquisa na busca (im)paciente de respostas que possam contribuir para desvelar essa realidade e pensar

14 Essa dimensão é, hoje, atribuição de todas as etapas da Educação Básica, como forma de recuperar, para a centralidade desse nível educacional, o educando, pessoa em formação na sua essência humana, conforme preconiza o Art. 6 das Diretrizes Curriculares Gerais para a EB (BRASIL, 2010).

alternativas que ajudem a superar os limites e ampliar as possibilidades identificadas, no sentido de repensar o processo e desenvolver o conhecimento nessa área.

O nosso ponto de partida foi à suposição de que as Políticas de formação docente em EA pouco contribuem para a sua institucionalização nos processos pedagógicos da Educação Básica, nem fortalecem a dimensão do cuidado nessa etapa da educação, em virtude do caráter excludente¹⁵, descontínuo e descontextualizado desses processos, apesar do arcabouço legal que regulamenta a inserção da EA nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino e da formação docente.

A partir dessas definições, podemos dizer que os objetivos deste trabalho foram: analisar em que medida a Formação Continuada em Educação Ambiental, do Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, realizada na Paraíba, tem contribuído para a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica; verificar os impactos dessa formação para a promoção do cuidado na escola; e identificar o lugar da Educação Ambiental e do cuidado nas políticas de formação de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para realizar essa tarefa, estabelecemos diálogo com autoras/es que nos ajudaram a compreender a complexidade da crise ambiental: Leff (2001), Loureiro (2009b), Leroy (2009), Capra (1995, 2002), Bauman (2008); a importância da Educação para a compreensão e transformação da realidade: Freire (1996, 2003, 2005, 2008) e Arendt (2007); a EA no contexto geral da educação: Carvalho (2004), Lima (2011), Figueiredo (2007), Loureiro (2009b); a formação docente, em geral: Tardif (2006), Imbernón (2009, 2010), Formosinho (2009), Kramer (2005, 2011), Kishimoto (2011), Oliveira & Formosinho, (2011); e, mais especificamente, a formação docente em EA: Guimarães (2004), Teles; Mendonça (2006), Henriques & Traglieber (2010), Mendonça (2007), Tristão (2005, 2008) e Galiuzzi; Freitas (2007).

Após essas definições, cabe-nos, neste momento, apresentar as escolhas teórico-metodológicas que orientaram este trabalho, que estão organizadas, por sua vez, em um subitem dividido em quatro tópicos: escolhas teórico-metodológicas, cenário e dinâmica da pesquisa, perfil das/os participantes, instrumentos de produção dos dados e métodos de análise. E, por fim, a estrutura geral da tese.

15 Como essa formação volta-se apenas para professoras/es e estudantes dos Anos Finais do EF, consideramos que exclui as principais etapas da Educação Básica., ou seja, a EI e Anos Iniciais do EF.

1.3 SITUANDO AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, CENÁRIO, PARTICIPANTES E TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Apresentaremos nesse item, a trajetória da pesquisa iniciando pelas escolhas teórico-metodológicas. Em seguida situaremos o cenário, as/os participantes da pesquisa e os instrumentos de produção dos dados. Esclarecemos, inicialmente, que nos aproximamos das escolas buscando compreender a realidade em sua complexidade, dinâmica e interações em um contexto político, econômico, social e ambiental mais amplo, que as influencia e também é influenciado por elas. Dessa forma, procuramos relacionar os fatos a esse contexto. Ou seja, foi com a compreensão de que a realidade deve ser percebida e analisada na sua dinâmica e interatividade que nos aproximamos das escolas durante a pesquisa.

1.3.1 Escolhas teórico-metodológicas

A pesquisa no campo da Educação Ambiental, um campo recente e em processo de construção, vem se estruturando, a partir da última década, visando a produção de conhecimentos que consolidem a dimensão ambiental no âmbito da educação, a partir do pressuposto de que os fenômenos humanos em geral, e em particular os educacionais, precisam ser estudados em suas múltiplas interações com a realidade, que é dinâmica e complexa. Nesse sentido, estruturamos essa pesquisa nos moldes da investigação qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; PIMENTA; FRANCO, 2008; GALIAZZI; FREITAS, 2007).

Na perspectiva de Bogdan; Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento básico. Dessa forma, a presença do pesquisador no ambiente onde se desenvolve a pesquisa é de fundamental importância, à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo tanto influencia esse ambiente, como é influenciado por ele.

Nesse sentido, na busca de responder as questões formuladas nos aproximamos do cenário da pesquisa, por meio de várias visitas as escolas, locais onde se materializam as políticas, procurando observá-las em relação à forma de organização do ambiente e registro das ações de EA; além de manter contato com as pessoas, (gestoras, técnicos e professores), perguntando, dialogando e recolhendo alguns materiais

produzidos por elas, acerca da EA. E fazendo o registro fotográfico e escrito no Diário de Campo.

Procuramos, dessa forma, trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, dos locais e dos fatos envolvidos, apoiando-nos nas ideias de Freire (2005) quando nos alerta para a coerência metodológica de projetos educacionais que se propõem libertadores os quais devem adotar uma postura dialógica como fundamento principal.

Nessa perspectiva dialógica procuramos compreender a Formação Continuada em Educação Ambiental proposta pelo Programa “Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas”, realizada no Estado da Paraíba, a partir dos significados que as pessoas envolvidas atribuem a esse processo e da sua dinâmica no contexto das escolas que compõem o cenário da pesquisa.

1.3.2 Caracterização do Cenário e Dinâmica da Pesquisa

O cenário da pesquisa foi composto por cinco Escolas Públicas Municipais, localizadas em três municípios-polos¹⁶ do Estado da Paraíba, onde ocorreu a terceira Formação Continuada em Educação Ambiental. Optamos por essa terceira formação, em virtude de ser a mais recente e pela não localização do Relatório da fase anterior. Sendo duas escolas no polo de João Pessoa, duas no polo de Campina Grande e uma no polo de Souza. A Figura 01, a seguir que representa o mapa do Estado da Paraíba, indica a abrangência geográfica da pesquisa e mostra a localização desses municípios.

| 16 Municípios de maior porte, no Estado, e que geralmente dispõem de Centros de Treinamento nos quais ocorreu a formação.

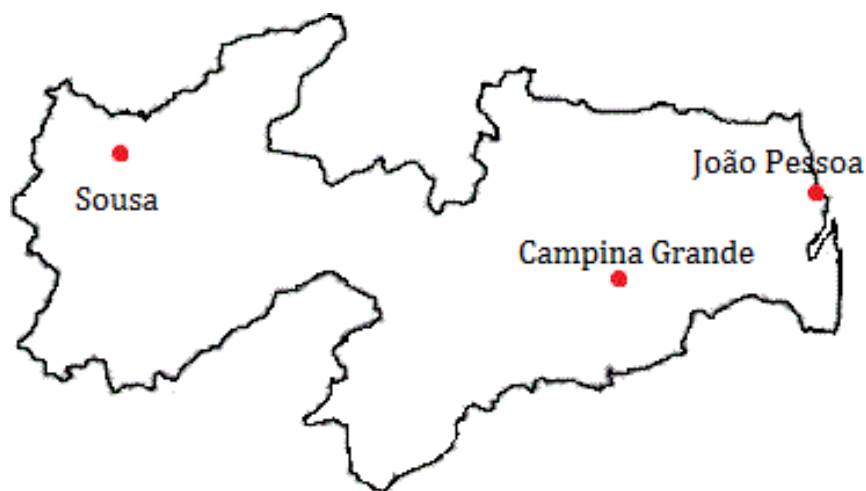


Figura 01: Mapa do Estado da Paraíba localizando os municípios polos
Fonte: <www.paraiba.com>

Para situar o contexto do qual estamos falando, apresentamos uma sintética caracterização do Estado da Paraíba. Tem uma área de 56.584 Km², população de 3.766.528 pessoas com uma distribuição muito desigual entre as áreas urbana (2.838.678 pessoas) e rural (927.850 pessoas), densidade demográfica de 66,57 habitantes por km² e 223 municípios. O PIB é de R\$ 28,7 bilhões, a renda per capita de R\$ 7.618¹⁷, tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718¹⁸ e uma expectativa de vida de 68,3 anos. As principais atividades econômicas desenvolvidas no estado são a agricultura, a pecuária, serviços e turismo (IBGE, 2010).

Na área educacional o Estado possui uma população de 938.179 habitantes em idade escolar. A taxa de analfabetismo entre crianças/adolescentes de 10 a 14 anos é de 6,4% e de 15 anos ou mais, de 21,9%. Atende à Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental e, uma vez que a Educação Infantil, conforme orienta a LDB, ficou a cargo dos municípios.

No Quadro 01 apresentamos os dados referentes à população e à organização do ensino nesses municípios. E, na sequência, apresentamos os critérios definidos para a escolha das escolas e uma síntese das características de cada uma delas.

17 IBGE, Censo Demográfico de 2009.

18 IBGE, 2005

Polos	Município	População ¹⁹	Escolas E F	Escolas EI	Alunos EF	Alunos EI	Prof. EF	Prof. EI
01	João Pessoa	723.515	91	74	42.662	3.635	1.902	212
02	Campina Grande	385.213	123	112	25.780	4.301	977	204
03	Souza	65.803	34	33	3.404	1.224	234	57

Quadro 01: Dados dos municípios-polo

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2009 e 2010

A nossa inserção no cenário da pesquisa teve início em 2010, quando procuramos a coordenação dos processos de Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente e de Formação da Continuada em EA no Estado da Paraíba, na Secretaria de Estado da Educação. Na ocasião solicitamos os Relatórios dos três processos da Conferência infância-juvenil pelo Meio Ambiente e da Formação Continuada em EA. Em virtude da ausência do relatório da segunda etapa e do grande volume de informações da primeira formação optamos por analisar a terceira etapa, realizada em 2010, como foco da pesquisa.

Nesse processo de busca também participamos do último momento dessa formação realizado no polo de João Pessoa, em dezembro de 2010, como observadora. Durante os dois dias do curso dialogamos com professores formadores, professoras/es e estudantes participantes do curso, conforme Diário de Campo (Apêndice D). Em seguida realizamos o mapeamento das escolas, dos três polos, que participaram da terceira etapa da formação para escolher aquelas que comporiam o cenário da pesquisa a partir dos seguintes critérios:

- ter participado da Formação Continuada em Educação Ambiental em 2010;
- fazer parte da rede pública de um dos três municípios polo, onde ocorreu a formação;
- o/a professor/a que participou da formação ainda está trabalhando na escola; e
- atender ao EF e, também, a Educação Infantil.

Ressaltamos que, apesar dessa formação estar voltada, exclusivamente, para docentes e estudantes dos Anos Finais do EF optamos por incluir, na pesquisa, docentes da EI como forma de verificar se os objetivos de consolidar a institucionalização da

¹⁹ IBGE, 2010

Educação Ambiental nos sistemas de ensino por meio do currículo e do Projeto Político-Pedagógico das escolas foram alcançados, tendo em vista que essa oficialização pressupõe o envolvimento de todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil. E também pela relevância deste conhecimento para o desenvolvimento integral da criança pequena, além de se constituir em uma oportunidade para materializar a dimensão do cuidado no contexto da educação.

No movimento de demarcação do cenário, a partir do mapeamento da formação e definição dos critérios, definimos as cinco escolas municipais²⁰ e mantivemos contato com as Secretarias Municipais de Educação solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas. A demora na liberação dessa autorização e a solicitação de esclarecimentos acerca do projeto de pesquisa, em dois municípios, motivou a suposição que não havia muito interesse em autorizar o estudo. Dessa forma, após vários contatos, obtivemos a autorização e iniciamos a visita às escolas, cuja dinâmica e escolha foram orientadas pelos critérios, anteriormente definidos e facilitada pelas particularidades da própria dinâmica da realidade em cada município, conforme relatamos a seguir.

No polo 01, João Pessoa, de um total de 28 Escolas Municipais que realizaram a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2008, 24 participaram da Formação Continuada em EA. Dentre estas, conforme a Secretaria Municipal de Educação, apenas 09 atendiam ao EF e à EI. Já o setor de EA desse município informou que dessas nove escolas, apenas quatro escolas haviam participado da formação continuada em EA. Visitamos essas quatro e encontramos a seguinte situação: em uma, o professor que participou da formação era substituto e não trabalhava mais na escola e, em outra, a professora participante foi transferida para o turno noturno. Verificamos também que esses professores não conseguiram organizar a Com-Vida nem a Agenda 21 nessas escolas. Dessa forma, apenas duas Escolas desse município, atenderam aos critérios exigidos pela pesquisa. Essas escolas foram codificadas como Escola A e Escola B do Polo 01 (EAP1 e EBP2).

No polo 02, Campina Grande, do total de 15 Escolas Municipais que realizaram a Conferência de Meio Ambiente, em 2008, 11 participaram da formação continuada em Educação Ambiental. Dessas escolas, 04 pertencem à rede estadual e 07 à rede

20 Em virtude da EI ser atendida pelas escolas municipais, as quais corresponderam ao maior número de escolas (62,2%) que participaram da formação (PARAÍBA, 2010).

municipal. Visitamos todas elas e verificamos que cinco atendiam apenas ao EF e somente duas delas atendiam, também, a educação infantil e, portanto, aos critérios definidos pela pesquisa. Essas duas escolas foram codificadas como Escola A e escola B do polo 2 (EAP2 e EBP2).

No polo 03, Souza apenas uma Escola Municipal realizou a III Conferência de Meio Ambiente, em 2008. Entretanto, para a Formação continuada em EA foram convidadas todas aquelas que haviam realizado a Conferência de Meio Ambiente nos anos anteriores. Mesmo assim, apenas cinco escolas desse município participaram da formação. Mantivemos contato com todas elas e constatamos que apenas uma atendia aos critérios da pesquisa. Em relação às demais escolas, uma atende apenas ao Ensino Médio, duas atendem apenas ao Ensino Fundamental e a outra pertence à rede privada. Portanto, apenas uma, que codificamos como EAP3 (Escola A do polo 3), foi escolhida como cenário de pesquisa.

A partir dessas definições, com base na análise documental, analisamos os Projetos Político Pedagógicos das Escolas e procedemos à caracterização de cada uma das escolas, conforme apresentamos a seguir.

Escolas do polo 01 – João Pessoa

A escola A (EAP1) tem uma estrutura física ampla e está localizada em um bairro periférico e muito populoso do município. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atende à EI, EF, EM e EJA, com um total de 455 alunos. Dentre estes, 16 alunas/os são considerados especiais²¹.

Em relação à equipe de funcionárias/os, esta é composta por 33 docentes, 04 diretores, 05 especialistas (02 Psicólogas, 02 Supervisoras e uma Assistente Social), 08 secretárias, 08 auxiliares de serviços gerais, 05 inspetores, 05 vigias, 03 cuidadoras²², 03 bibliotecárias, monitores de informática (03), de xadrez, de sala de jogos e vídeo, de regimento de Banda Marcial e uma coreógrafa.

Quanto à organização do ambiente físico, possui uma ampla estrutura física, em bom estado de conservação, composta por direção, secretaria, laboratório, 10 salas de aula e salas de: professoras/es, de Orientação Educacional, de informática, do Programa

21 Apresentam algum tipo de necessidade especial, não especificada no PPP.

22 Funcionária contratada para acompanhar e apoiar alunas/os com necessidades especiais, durante a sua permanência na escola.

Mais Educação, de jogos e vídeo. Além de cozinha, dispensa, depósito, quadra de esportes com cobertura, pátio interno com pracinhas, 04 banheiros (alunos, funcionários). E uma ampla área externa que poderia ser utilizada para a organização de Horta Escolar e Pomar, mas está coberta por mato.

As ações previstas para o ano de 2011, visando elevar o desempenho escolar dos alunos estão organizadas por bimestre, para os quais há a previsão de Oficinas Pedagógicas de Estratégias de Avaliação e Interpretação e do Programa Mais Educação. Além disso, são previstas atividades com a Cartilha do Adolescente, Feira Cultural, Desfile Cívico e uma relação de 12 Projetos que envolvem uma diversidade de temáticas: Práticas de Laboratório, Artes Plásticas, Teatro, Banda Marcial, Aluno Colaborador, Xadrez na escola, Bullying/Drogas, Ano Cultural, Robótica, Horta escolar, Leitura, Escrita e Produção Textual e Educando em Valores – valores para quê?

No que se refere ao cuidado, aparece apenas no Quadro de Pessoal do PPP a categoria funcional “Cuidadoras”, sem esclarecimento acerca dessa função. Conversando com a diretora ficamos sabendo que cuidadora é uma funcionária que acompanha alunas/os com necessidades especiais.

A Educação Ambiental não é citada em nenhum momento no documento. A atividade que tem relação com a temática, apesar de não significar que a escola se preocupe com a questão ambiental, é o projeto Horta.

A escola B (EBP1), fundada em 1991, é considerada de tamanho médio, está localizada em um bairro de classe média, um dos mais antigos da cidade. As famílias que compõem a comunidade atendida por essa escola, em sua maioria, sobrevivem com renda abaixo do salário mínimo, proveniente do subemprego ou atividades autônomas (vendedores ambulantes, pintores, pedreiros, secretárias do lar, eletricitas, encanadores, cabeleireiras e costureiras).

Atende a 466 alunos distribuídos em turmas de Educação Infantil (3), Ensino Fundamental I (8) e Ensino Fundamental II (05), Educação de Jovens e Adultos – EJA (3) e Programa Nacional de Inclusão de Jovem (PROJOVEM) (5), nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Em relação à equipe de funcionárias/os, a direção atual é composta por uma Diretora e três Diretoras-Adjuntas, o corpo docente é composto por 31 professoras/es distribuídas/os pelos diversos níveis enquanto que a equipe técnica é formada por Assistente Social, duas Supervisoras e uma Orientadora Educacional, distribuídas nos três turnos.

Quanto à organização do ambiente físico, essa escola possui um espaço amplo e em bom estado de conservação com 10 salas de aula, Sala de Direção – com Almoxarifado, Secretaria – e Arquivo - Sala de Professores, Sala do Serviço de Assessoramento Sociopsico-pedagógico (SASPP), Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala para Coordenação do Programa Mais Educação, Sala para Coordenação do Programa Escola Aberta, Cozinha – com Dispensa, Refeitório amplo, Quadra de Esportes coberta, sala para material de Educação Física, sala para material da Banda Marcial, miniquadra descoberta, depósitos para material de limpeza e material pedagógico e 10 banheiros (08 para alunos e 02 para funcionários).

O PPP é atualizado a cada ano. As atividades previstas para o ano de 2011, conforme o Plano de Desenvolvimento da Escola visam “elevar o desempenho acadêmico dos alunos, melhorar as práticas pedagógicas da escola e o relacionamento escola-comunidade”, através das atividades Projetos de Leitura e Escrita e de Matemática, sistema de acompanhamento e avaliação dos alunos, Oficina Pedagógica para os professores e Encontro bimestral com os pais (PPP, EAP1, p.16).

Além dessas atividades, são nomeados 13 Projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo: Incentivo à Leitura e a Literatura, História e Cultura da África, Trânsito, Educação pela Paz, Xadrez, Antidrogas, Bullying, Dengue, Música na escola, Monitoria de Matemática, Projeto Alimentação Saudável, Projeto Educação para a Vida e o Projeto Meio Ambiente.

Cada um desses projetos tem um período específico, conforme cronograma com datas preestabelecidas para a realização, os únicos que se interligam, ou seja, ocorrem no mesmo período, são os Projetos Educação pela Paz e Bullying. Conforme a coordenadora da escola, “o debate inicia na reunião Pedagógica, que ocorre a cada mês, quando cada professor decide o que vai desenvolver em sua sala de aula sobre a temática escolhida, marcamos a data da culminância, um dia em que cada turma apresenta o que produziu e fazemos as fotos”.

A EA também não aparece no Projeto e a dimensão do cuidado, aparece como ação da orientadora educacional que deve “contribuir com ações educativas capazes de desenvolver (...) cuidados ao patrimônio público e a responsabilidade” (PPP, p. 21).

A escola A do polo 2 (EAP2)²³ foi pensada, inicialmente, como um Centro Educacional de Atividades Integradas. Sua construção iniciada em 1991 ficou inacabada por vários anos quando a comunidade resolveu “ocupar” o prédio como forma de pressionar o poder público a concluir a obra e iniciar o funcionamento da escola. Dessa forma, mesmo sem concluir a construção, a escola iniciou as atividades em setembro de 1995, com funcionários de outra escola que na ocasião não estava em funcionamento. E, até hoje, funciona em condições precárias e nos moldes das demais escolas do município. Ou seja, com atividades distribuídas em turnos separados.

Atende a um total de 465 alunas/os da Educação Infantil (3 turmas de pré-escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), está localizada em uma área periférica da cidade e atende a estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Quanto ao ambiente físico, essa escola, ainda em construção e em péssimas condições de conservação, está em reforma ou mesmo em conclusão, há dois anos e continua funcionando suas atividades em condições precárias. Tem uma estrutura física muito ampla, além de pátio coberto e quadras de areia e de cimento, possui 38 ambientes distribuídos para as seguintes funções: diretoria, secretaria, sala de espera, sala de professoras/es, sala de leitura, 15 salas de aula amplas, 10 banheiros, depósito de merenda, depósito de livros e outros materiais, refeitório, cozinha e despensa.

Em relação às metas propostas no PPP destacamos a “participação dos alunos na conservação e manutenção da escola” e as ações: “realizar encontros periódicos com os professores para abordar temáticas interdisciplinares, (...) sensibilizar a comunidade escolar para a importância da preservação do ambiente escolar e continuar mantendo a cultura de paz no ambiente do trabalho escolar” (PPP, p. 4).

Os projetos desenvolvidos, conforme a gestora são: Sistema de Gestão Integrada – SGI, uma proposta da Fundação Pitágoras, voltado para a gestão da escola, “altamente metódico”, que não está funcionando em virtude da reforma da escola e da transferência da supervisora que era a responsável pelo projeto. E outros Projetos: Meio Ambiente e Com-Vida, que são eixos de trabalho em todas as turmas, Bulling e Paz nas

23 Como nessa escola tivemos acesso a uma versão do PPP de 2007, os dados referentes à caracterização e ações desenvolvidas, foram coletados diretamente, com a gestora.

escolas (Anos Finais de EF), Pra-Ler e Jornal, com Biblioteca itinerante e formação de professores (uma proposta do Instituto Alpargatas) e Educar na Diversidade que tem uma sala de recurso para crianças com necessidades especiais.

Apesar do PPP não fazer referência, de forma explícita à EA, o conteúdo a ela relacionado aparece nos conteúdos e nas “competências” exigidas pelas diversas áreas, listadas no Projeto. A título de exemplo, uma competência exigida para o 1º ciclo é “reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio ambiente em que vive, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que deve ter na preservação e na manutenção da natureza”. Já o aluno do segundo ciclo deve desenvolver competência para “adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente conservado e saudável” (PPP, EAP2).

Quanto ao cuidado com o ambiente, aparece como objetivo exclusivo para a Educação Infantil que deve levar a criança a “observar e explorar o ambiente com atitude curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atividades que contribuam para sua conservação”. Já o objetivo do EF “é ensinar a ler no sentido mais amplo” e rever “aos conhecimentos básicos de cada disciplina” (PPP, p.9).

A escola B (EBP2) está localizada em um bairro central da cidade, criada em 2003, através de um acordo de comodato entre a Prefeitura Municipal e o Sesi - funcionava desde 1950 como Centro de Atividades do Sesi, atendendo aos trabalhadores da indústria e seus dependentes, visando a preparação de mão de obra para o mercado. Hoje atende a crianças oriundas de diversas áreas da cidade e de diferentes níveis socioeconômicos. - funciona nos turnos manhã e tarde e atende a um total de 520 alunas/os da Educação Infantil (Pré-escolar I e II) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). A jornada ampliada no contra turno desenvolve atividades de arte-educação e, no turno noturno, continua atendendo às atividades do Sesi.

Quanto à estrutura funcional, o corpo docente é composto por 32 professoras/es, enquanto que o quadro de funcionários conta com 05 vigilantes, 07 de serviços gerais, 03 secretárias, psicólogo, assistente social, orientadora, supervisora educacional e um assistente de administração.

Em relação à organização do ambiente físico, essa escola é ampla, bem cuidada, tem canteiro central com árvores e um pequeno parque com areia e brinquedos para as

crianças, gabinete odontológico, secretaria, depósitos de merenda, livros e materiais, 16 salas de aula, 16 banheiros, quadra coberta, auditório, cozinha e refeitório.

O PPP dessa escola, construído no embalo do desejo de “vivenciar uma escola viva, inclusiva e dos nossos sonhos”, na qual a gestão “deve ser de caráter democrático e participativo, para melhor formar o estudante-cidadão”, apresenta também uma relação de Projetos Pedagógicos: Paz nas Escolas, Escola que Protege²⁴, Educação Ambiental – Projeto Chico Mendes, Educação por meio do Esporte (Instituto Alpargatas), Amigos da Escola – Projeto de Ação Global, Formação Continuada (PROFA) (PPP, P,04).

O projeto de EA visa capacitar a comunidade escolar nas ações de conscientização e preservação do meio ambiente, a partir da temática “coleta seletiva de lixo, não concluído e a proposta da Horta de Plantas Medicinais”. No item *Diagnose da escola – necessidades do educando* – organizados em dois grupos – aparece, na síntese do grupo um, a necessidade de haver “direitos e deveres iguais, organizar a escola como, por exemplo: colocar papel higiênico nos banheiros, consertar descargas, livros didáticos na biblioteca para todos os alunos (...) pintura do prédio”. E na fala do grupo dois aparece, dentre outras necessidades: “ter respeito, ser amigo um do outro, respeitar ou zelar o ambiente onde vivemos, ser humilde, ter educação, ser digno, (...) ser feliz, (...) que tivesse aula de reforço, que tivesse bola para as meninas e que os meninos deixassem nós (meninas) brincar no intervalo, (...) e que a mostra pedagógica falasse sobre o desmatamento e o aquecimento global para que possa ter mais cuidado com o mundo, mais escola, menos presídio” (PPP, p.13).

Esses relatos mostram como as crianças podem exercer sua cidadania e contribuir para a construção de uma escola melhor, bem como a percepção que têm da realidade em que vivem e, sobre a qual, na maioria das vezes, não permitimos que falem, ou quando falam, não as ouvimos – essa foi a única escola do universo pesquisado que ouviu as crianças. Elas exigem que a escola trabalhe a questão ambiental, relacionada ao cuidado e o respeito para com o outro e o mundo, como forma de combater a violência. Ou seja, exigem que a escola cumpra seu papel de ajudá-las a compreender o mundo em que vivem e a contribuir com a sua transformação, por meio da educação.

24 O Projeto Escola que Protege visa “ampliar a formação de professoras/es e segmentar as relações do cuidar e proteger crianças e adolescentes em risco e/ou no enfrentamento da violência social” (PPP, p.11).

A escola A (EAP3) é a maior da Rede Municipal de Ensino desse município, fundada em 1972, como “Colégio” da rede privada, foi comprada pelo governo municipal em 1993, quando passou a integrar a Rede Municipal de Educação. Está localizada em uma área periférica da cidade e atende a “uma clientela economicamente precária, mas rica culturalmente com suas tradições e costumes”, proveniente das áreas urbana e rural.

Em relação ao público alvo, tem 729 alunas/os matriculadas/os, distribuídos nos níveis: Educação Infantil (81 alunos) e Ensino Fundamental: Anos Iniciais (289 alunos), Anos Finais (322 alunos) e 37 alunos nos Programas de correção de fluxo (Se Liga e Acelera Paraíba). O corpo de funcionários é composto por administrador geral e adjunto, 38 docentes, 08 auxiliares de serviços gerais, 04 merendeiras, 04 secretários, 02 bibliotecárias, 06 auxiliares de disciplina, maestro, 02 supervisores, e 04 vigilantes, totalizando 72 servidores.

Quanto ao ambiente físico, a escola tem uma estrutura precária; foi construída para atender a um pequeno número de alunos e ampliada, ao longo do tempo, para responder ao aumento da demanda. A construção do prédio ocupa toda a área, assim, não tem espaço para jardim, horta e realização de atividades fora da sala. A quadra de esportes não tem cobertura – apesar das altas temperaturas da região - o pátio onde as crianças brincam no recreio é muito pequeno, a merenda é servida nesse espaço e as crianças sentam no chão para comer. O pequeno auditório foi dividido em dois ambientes: sala de vídeo e biblioteca. Enquanto que as 17 salas de aula são muito pequenas, escuras e sem ventilação. Há, ainda, cozinha, depósito de alimentos, sala dos professores, laboratório de informática, sala da direção e coordenação, 05 banheiros, laboratório de Ciências e sala para a Banda Marcial da escola.

Em relação ao PPP, as metas previstas para o ano letivo de 2011 são: implantar a coleta seletiva nas dependências da escola - adquirir coletores e criar laboratórios móveis de Matemática e Língua Portuguesa, priorizando a leitura e a escrita. E as oficinas pedagógicas de Leitura, Matemática, Ciências, Dança, Teatro, Coral. Além de promover Campanhas Educativas sobre Drogas, Educação Ambiental, Educação Pluriétnica, Étnica, Política, Trânsito, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Violência e Economia.

É importante ressaltar que essas escolas não conseguiram programar a Com-Vida nem a Agenda 21, metas do curso de formação. Em nenhuma delas encontramos esses processos funcionando, ou em processo de mobilização e/ou construção. Apenas ouvimos e registramos, no diário de campo, os relatos acerca dos limites que foram impostos pelo processo de formação e pela dinâmica do espaço-tempo das escolas e de professoras/es, agentes multiplicadores do processo.

Nesse movimento, permeado por contradições, encontros e desencontros, desânimo e esperança, definimos o cenário da pesquisa. No embalo desses ir e vir pelas escolas do Estado, vivenciamos uma rica experiência através dos contatos e diálogos estabelecidos pelo “olhar com olhos de ver” e pela “escuta sensível” dos problemas que envolvem as escolas e as comunidades do entorno, e percebemos os grandes desafios a serem perseguidos – pelas políticas públicas e, principalmente, pela formação de professoras/es, nosso campo de atuação – na busca de uma escola pública de qualidade. Essas impressões e depoimentos foram registrados no Diário de Campo.

1.3.3 Perfil das/os participantes da pesquisa

As/os participantes da pesquisa formaram um grupo de dez pessoas²⁵ sendo quatro professoras e um professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental que participaram da formação e que trabalham nas escolas pesquisadas, e cinco professoras da Educação Infantil, dessas escolas, escolhidas a partir de dois critérios: maior tempo de serviço e vínculo empregatício com a escola. Também dialogamos, durante o processo com a coordenadora de EA da Secretaria de Estado da Educação e com gestores e técnicos que trabalham nessas escolas.

Conforme os objetivos desta pesquisa, importava saber se a Formação Continuada em Educação Ambiental do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* atingiu o objetivo de “consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino e incentivar a sua inclusão no Currículo de todos os níveis e no Projeto Político-Pedagógico das escolas”. Por isso, apesar da formação estar voltada apenas para professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental - grupo que mobilizou e organizou o processo da Conferência de Meio Ambiente na Escola –

25 No grupo de dez profissionais, participantes da pesquisa, apenas um é do sexo masculino, portanto doravante nos referiremos a esses participantes por elas.

decidimos incluir as professoras²⁶ da Educação Infantil das escolas participantes da pesquisa, como forma de verificar o envolvimento desse nível no processo.

As/os professoras/es do Ensino Fundamental e Educação Infantil foram identificadas/os, nos quadros (02 e 03), através de códigos de identificação²⁷. Apresentamos, no Quadro 02, o perfil de professoras/es do Ensino Fundamental participantes da pesquisa.

Professor/a	Idade	Formação Inicial	Tempo de Serviço/em anos	Área de Atuação	Nível Escolaridade	Vínculo Institucional
PEFEAP1	40	Licenciatura Geografia	06	Professora Geografia	Graduação	Prestadora de Serviço
PEFABP1	43	Licenciatura Biologia	04	Professor Ciências	Especialista EJA	Efetivo
PEFEAP2	55	Licenciatura Economia Doméstica	12	Professora Artes	Especialista Artes Cênicas EJA	Efetiva
PEFEBP2	42	Licenciatura História	20	Professora História	Especialista História do Nordeste	Efetiva
PEFEAP3	39	Licenciatura Geografia	13	Professora Geografia	Especialista Análise Reg. Nordeste	Efetiva

Quadro 02: Perfil de Professoras/es do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme o Quadro 02, a grande maioria das professoras é do sexo feminino, com apenas um representante masculino. A média de idade situa-se entre 39 e 55 anos, o que favorece a experiência. Possuem licenciatura em Geografia (02), Artes, História, e Ciências Biológicas e todas atuam na área objeto da formação. A maioria tem pós-graduação em nível de especialização. O tempo de serviço nas escolas varia de 04 a 20 anos, e apenas uma é prestadora de serviço, portanto, não tem vínculo permanente com a escola, enquanto que os demais são efetivas.

O Quadro 03, a seguir, apresenta o perfil das professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa.

²⁶ As professoras são todas mulheres.

²⁷ “P” de professor/a, seguido do nível de atuação: EI- Educação Infantil ou EF – Ensino Fundamental, da Escola: “EA” ou “EB” e do Polo, no qual está localizada: “P1, P2 ou P3. Ex. PEFEAP1(professor/a do ensino fundamental da escola A do polo 1).

Professora	Idade	Formação Inicial	Nível Escolaridade	Tempo Serviço (anos)	Carga Horária	Vínculo Institucional
PEIEAP1	27	Pedagogia	Especialista Educação Inclusiva	01	Integral	Prestadora de Serviço
PEIEBP1	39	Pedagogia	Especialista Psicopedagogia	24	01 turno	Efetiva
PEIEAP2	39	Pedagogia Hab. EI	Especialista Psicopedagogia	09	Integral	Efetiva
PEIEBP2	32	Pedagogia	Especialista Educação Básica	07	01 turno	Efetiva
PEIEAP3	44	Pedagogia	Especialista Psicopedagogia	10	01 turno	Efetiva

Quadro 03: Perfil das Professoras da Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

As professoras da Educação Infantil são todas mulheres, com idade entre 27 a 44 anos, todas têm formação superior, Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação, em nível de especialização: em Psicopedagogia (03), em Educação Básica (01) e em Educação Inclusiva (01). O tempo de serviço, no magistério é variável – de 01 a 07 anos. Em relação ao vínculo institucional, apenas uma é prestadora de serviço e, as demais (04), são efetivas. Quanto à carga horária, 02 trabalham na escola em tempo integral e as demais trabalham apenas um turno na escola e o outro turno, em outra instituição de Educação Infantil.

Analisando o perfil das/os participantes, em geral, verificamos que a idade média do grupo de 10 professoras/res do EF e da EI é de 40 anos. A professora mais jovem com 27 anos de idade e a mais velha com 55 anos de idade, nos dão indícios que obtivemos uma representação de professoras/es em diversas fases da carreira profissional. Em relação ao sexo, a grande maioria composta por mulheres, com apenas um representante masculino (professor do EF).

Quanto à escolarização todas/o tem formação de nível superior específica na área de atuação. As professoras de EI, em sua totalidade, têm formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, a maioria (03) e Educação Básica e inclusiva. A grande maioria das professoras e o professor de EF também tem pós-graduação lato sensu. Quanto à situação funcional, a maioria tem vínculo efetivo com a instituição, mas ainda aparece a figura “prestadora de serviço”, profissionais com vínculo temporário. Em relação à carga horária de trabalho, apenas 02 professoras da EI tem dedicação exclusiva (os dois horários na mesma instituição) e os demais trabalham em outro local.

Esse aspecto não contribui para o fortalecimento dos vínculos pessoais e institucionais nem favorece a disponibilidade de tempo para o estudo e planejamento do ensino, aspectos que afetam diretamente o desempenho da profissão.

1.3.4 Instrumentos de produção dos dados e métodos de análise

No processo de produção de dados, recorreremos a vários instrumentos e técnicas próprias da investigação qualitativa como o diário de campo²⁸, a entrevista²⁹ semiestruturada, a observação e a análise documental (Relatório da Formação³⁰ e PPP³¹ das escolas). A utilização de distintos instrumentos é uma forma de assegurar diferentes perspectivas e alcançar múltiplas fontes de informações, e assim, obter uma melhor visão da questão em estudo, conforme Minayo (2010).

Kawasaki; Carvalho (2009) reconhecem que em uma área marcada pela complexidade como a da EA, se impõe a necessidade da diversidade metodológica. Uma forma de nos colocar no exercício da busca por uma identidade e engajamento em processos que contribuam para desconstruir os "Muros de Berlim" que construímos ao longo de nossas histórias e experiências nos processos de construção de conhecimentos sobre o mundo. Entendemos, portanto, que é uma forma de obtermos várias "medidas" do mesmo fenômeno, além da possibilidade de cruzar informações, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise.

As observações ocorreram em dois momentos distintos. O primeiro, durante a última etapa da Formação Continuada em Educação Ambiental realizada no polo de João Pessoa, em 2010. Tínhamos como objetivo, nesse momento, entender a dinâmica, o conteúdo e os objetivos dessa formação, o que nos ajudaria a compreender as possibilidades e os limites desse processo para a institucionalização da EA na escola pela sua inserção nos projetos pedagógicos e nos currículos como prática transversal, transcendendo os limites artificiais das disciplinas, como previam os objetivos.

Já o segundo momento da observação ocorreu nas escolas e Secretarias de Educação, em vários momentos, desde os primeiros contatos com gestores, coordenadores, professoras/es, crianças e técnicas/os e, também, nos períodos de agendamento, realização e devolução das entrevistas. Sempre que adentrava nesse

28 Ver Apêndice D CD 1

29 Ver Apêndice E CD 1

30 Ver Anexo 01 CD 2

31 Ver Anexo 02 CD 2

cenário procurávamos circular pelo ambiente e dialogar com os diversos sujeitos que interagem naquele espaço. Os registros dessas informações foram feitos, como já falamos anteriormente, no Diário de Campo e por meio de fotografias.

Optamos pela entrevista semiestruturada em profundidade – a partir de questões básicas, orientadas pelo roteiro (Apêndices I e II) – que tem como foco o entrevistado e busca não apenas “colher” informações acerca de uma dada questão, mas saber como ela é percebida pelo conjunto de entrevistados, pois seu objetivo visa o fornecimento de elementos para a compreensão de uma situação ou problema. Dessa forma, assim como na pesquisa qualitativa, em geral, essa modalidade de entrevista visa muito mais a aprendizagem pela diversidade, integração das informações e síntese das descobertas do que pelo estabelecimento de conclusões precisas e definitivas (DUARTE, 2010).

A nossa opção pela entrevista se deu em virtude desse instrumento permitir um momento de diálogo por meio do qual se estabelece a organização de ideias e a construção de um discurso pelo interlocutor. É também um ato comunicativo e dialógico que considera “a recorrência de significados” através do qual se busca a horizontalidade. (SZYMANSKI, 2008; MINAYO, 2010).

As entrevistas foram individuais, com duração em torno de uma hora e vinte minutos, gravadas em gravador de bolso e ocorreram em períodos distintos, conforme a dinâmica da escola e a disponibilidade das professoras. Foram iniciadas em outubro de 2010, retomadas em 2011 e concluídas no mês de setembro. Os participantes foram de dois grupos: professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental³² e professoras da Educação Infantil. Decidimos realizar as entrevistas no local de trabalho das/os participantes, com o objetivo de conhecermos seu contexto de trabalho, a organização e a dinâmica do ambiente escolar. Após a transcrição, foram devolvidas as/aos entrevistadas/os para as correções e modificações que considerassem necessárias. É necessário ressaltar que apenas uma professora devolveu a entrevista com algumas correções, as demais apenas informaram que estavam bem daquela forma e não acrescentaram nem modificaram nada.

Dessa forma, através de múltiplos instrumentos, fomos colhendo informações acerca da problemática em estudo. Esclarecemos, ainda, que, nesta pesquisa, tivemos o cuidado de observar os critérios éticos referentes à pesquisa com seres humanos. O

32 Uma dificuldade com esse grupo de profissionais foi encontrar um horário disponível, na carga horária, para realizar a entrevista, em virtude do pouco tempo que ficam em cada escola. Como trabalham com as áreas específicas, vivem correndo de uma escola para outra.

projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário da UFPB, conforme Processo CAAE nº 0425.0.000.126-11 (Anexo I) e as/os entrevistadas/os assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III), como prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os métodos de análise foram utilizados numa perspectiva dialógica, que nos ajudou a enxergar a realidade em sua dinâmica, alicerçados no diálogo enquanto ato que impulsiona o pensar/fazer crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, como tivemos distintos instrumentos, também tivemos distintas técnicas de análise.

Assim, a análise das entrevistas teve como base a análise temática de conteúdo, proposta por Bardin (2011). E também a análise dos Documentos: Relatórios da Formação e PPP das Escolas também seguiram as orientações dessa autora acerca da “análise documental”.

A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, marcado por grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. E está alicerçada em dois polos: o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências. (BARDIN, 2011, p.35).

Já a análise documental (BARDIN, 2011) permite tratamento das informações contidas nos documentos, visando dar forma conveniente e representar de outra forma essa informação, para armazenamento ou facilitar o acesso. Com base nessas orientações procedemos à análise dos documentos PPP das escolas e Relatórios da formação buscando organizar e interpretar as informações.

Em relação ao Diário de Campo (MINAYO, 2010, p. 63) como um instrumento pessoal e intransferível, de uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Assim à medida que íamos desenvolvendo a pesquisa registrávamos as informações, os detalhes, cujo somatório foi congregando os diferentes momentos da pesquisa. Para essa autora, quanto mais rico o diário, em termos de anotações, maior será o seu auxílio para a descrição e a análise do objeto estudado. A análise das informações contidas no Diário de Campo e o registro fotográfico foram tratados por meio da análise interpretativa qualitativa.

A partir dessas definições esclarecemos que iniciamos a análise das entrevistas com a pré-análise, fase de organização das ideias iniciais da pesquisa, por meio da leitura flutuante ou superficial do material, procedemos à escolha dos documentos a serem

analisados, ou o “corpus”, seguindo as regras da exaustividade, da representatividade e da pertinência.

Em seguida, na fase de exploração ou tratamento do material, que consiste na aplicação das escolhas da fase anterior, procedemos à codificação, visando preservar os nomes das escolas e de professoras/es, entrevistadas/os. Assim, as escolas foram codificadas, utilizando-se letras e números: E de escola, A ou B (EA ou EB) já que foram duas em cada polo, seguido da letra P de polo e do número correspondente (P1, P2 ou P3). Da mesma forma, as/os professoras/es foram codificadas/os utilizamos para elas/es a seguinte codificação: Professor Educação Infantil (PEI) ou Professor Ensino Fundamental (PEF), seguido da codificação da escola: Escola A do Polo um (EAP1), onde trabalham. Exemplificando temos PEFEAP1 (professor ensino fundamental da escola “A”, polo um).

Após a codificação, seguimos para o processo *categorial*. A partir da leitura minuciosa das entrevistas realizamos recortes - com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico delineado – e, em seguida, após uma nova leitura agrupamos as falas de professoras/es, sobre uma mesma questão, e definimos as categorias temáticas. Nessas categorias reagrupamos a fala de professoras/es de acordo com a similaridade e a frequência.

Na sequência, durante a última fase tratamento e interpretação dos dados obtidos, procedemos à análise e interpretação do material coletado, de acordo com os objetivos e o quadro teórico. Assim, os dados empíricos obtidos foram analisados de acordo com as categorias temáticas que se revelaram na fase de tratamento, respaldados à luz da literatura pertinente ao tema em estudo. E, nesse movimento interpretativo, percebemos os limites e as possibilidades do processo da Formação Continuada em EA, na visão das professoras.

Bardin (2011) alerta para a questão das subjetividades na análise de entrevistas – realizadas visando inferir algo sobre o dito acerca de uma realidade representativa de um grupo social formado por “pessoas singulares” – e sugere que esse instrumento seja complementado, previamente, por outra técnica que considere cada uma das entrevistas. Franco (2008, p.19) também considera que “a emissão das mensagens está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores”. Visando superar esse paradoxo, realizamos, inicialmente, a caracterização do cenário da pesquisa e do perfil das/os participantes, como forma de evidenciar “quem são” e “de onde

falam”, numa tentativa de nos aproximarmos da dinâmica pessoal e contextual que orienta suas falas.

Ressaltamos, também, o caráter provisório dos resultados da pesquisa, que, em momento posterior, poderão orientar novas análises da temática em estudo, no movimento dialético da produção do conhecimento. E que a intenção de ouvir o que os professoras/es nos têm a dizer acerca das possibilidades e limites em relação a institucionalização da EA no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, hoje, e de compreender seus anseios e angústias, tem como meta básica a possibilidade de descobrir, junto com esses profissionais, caminhos que possam facilitar esse processo, através da formação docente, temática que abordaremos a seguir.

1.4 Estrutura geral da Tese

Após essas definições nos cabe aqui apresentar a estrutura geral deste trabalho que apesar de organizado em partes, apresentadas em separado, constituem um todo, tendo em vista que representam o resultado de um processo dialógico na busca de compreensão da realidade em sua dinâmica e complexidade. Assim, está organizado na seguinte sequência.

Na primeira parte, ao iniciar o diálogo, apresentamos a nossa aproximação com a temática em estudo e escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. Iniciamos com a nossa Narrativa Biográfica de Formação, na qual historiamos o processo de aproximação com a temática em estudo, a partir da atuação no campo da educação e do meio ambiente. Em seguida, situamos o movimento e a trajetória da pesquisa a partir da problemática em estudo, das questões de pesquisa e escolhas teórico-metodológicas, do cenário e das/os participantes.

Na segunda parte apresentamos a EA como uma dimensão da educação que pode contribuir para a promoção do cuidado conosco, com os outros e com o ambiente. Situando, inicialmente, o contexto de descuido da sociedade contemporânea, em seguida, a educação ambiental na perspectiva da sustentabilidade concluindo com a localização da EA, como política pública, no contexto das políticas educacionais e de meio ambiente.

A terceira parte trata mais especificamente da formação docente em EA. Nela procuramos situar essa formação a partir do contexto geral da formação docente, em sua abrangência e complexidade, no intuito de problematizar o seu lugar nas políticas de

formação docente, tanto inicial quanto continuada. Na sequência apresentamos o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, e as ações deste Programa desenvolvidas da Paraíba, a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a Formação Continuada em EA.

Na quarta parte apresentamos a configuração e a dinâmica da Formação Continuada em Educação Ambiental, realizada na Paraíba, a partir dos resultados da pesquisa que foram analisados em quatro sessões. Na primeira analisamos a dinâmica e a abrangência do processo de formação. Na segunda sessão situamos o lugar da EA no Projeto Político Pedagógico das escolas. Em seguida, na terceira sessão, procedemos à análise da EA e do cuidado na escola, a partir das observações. E, por fim, na quarta sessão, analisamos a formação continuada em EA a partir da visão das/os professoras/es, participantes da pesquisa.

Por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais do estudo acerca dos caminhos e descaminhos da formação continuada em EA na Paraíba a partir do programa *Vamos Cuidar da Brasil Com as Escolas*, seguida pelas referências que nortearam a construção deste trabalho, os Apêndices (CD) e os Anexos.

2 PENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PARTE DE UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...) é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2005, p.247)

A Educação Ambiental, como dimensão da educação é uma proposta recente na história da educação brasileira. No Brasil o seu reconhecimento, como política pública da educação, ocorreu no final da década de 1990, como resultado de um intenso movimento iniciado a partir da década de 1980, na busca pela sua institucionalização, nos sistemas de ensino. Nesses sistemas a Educação Ambiental tem como tarefa básica mobilizar a comunidade escolar para assumir a responsabilidade de cuidar do meio em que vive e promover a sua transformação, no sentido de buscar novas formas de viver e conviver.

Pensar a Educação Ambiental como uma dimensão da educação promotora do cuidado é imprescindível para a afirmação de uma Pedagogia do Cuidado como proposta que nos ajude a enxergar o humano como ser de afeto, de relações e de cuidado (BOFF, 1999), e também (re)pensar nossa “condição humana” (ARENDT, 2007), na perspectiva de que também somos condicionados pelo meio ao nos desviar desse modo-de-ser-cuidado. O resgate da dignidade da pessoa humana condenada ao descaso, ao descuido e à exclusão, é um aspecto a ser transformado no contexto da crise ambiental contemporânea, para que possamos inaugurar um novo paradigma civilizatório que resgate a concepção do humano como ser de cuidado (BOFF, 1999).

O contexto de crise da nossa civilização, que nos afeta diretamente e nos transforma em uma espécie de “inumano” (BOFF, 1999), resulta do atual sistema político, econômico e social implementado pelo mercado capitalista global que nos oprime, nos (des)gentifica³³ e nos envolve por inteiro através de “armadilhas” que estimulam o consumo de produtos e serviços que geralmente não necessitamos e nos

33 Termo usado por Paulo Freire em sua última carta, na qual analisa o assassinato do índio Galdino, queimado por jovens de classe média, na cidade de Brasília, no livro Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2001).

aliena de tal forma que passamos a não nos reconhecer como humanos. Isso resulta em um modo de agir individualista, egoísta e competidor que origina vários distanciamentos.

Inicialmente nos afastamos da nossa condição de natureza passando a percebê-la como fonte infinita de “recursos naturais” quando lhe atribuímos um valor monetário. Dessa forma, adotamos a postura de donos, tanto do meio físico quanto dos outros seres vivos, na qual se incluem os humanos, muitas vezes explorados e usados para atender nossas necessidades.

Nesse contexto nos afastamos de nós mesmos e passamos a agir como se fossemos máquinas “programadas” para produzir o tempo todo visando atender as demandas do mercado. Nessa “paranoia” descuidamos da nossa saúde, dos nossos sentimentos, do ambiente em que vivemos e nos esquecemos de que somos apenas um elo da teia que tece a vida e não seu senhor. Ao que parece vivemos envoltos numa certa cegueira. Talvez a “cegueira branca” da qual nos fala José Saramago (1995), no seu livro *Ensaio Sobre a Cegueira*.

No debate acerca da atual crise ambiental há uma maior preocupação com os bens naturais, principalmente o meio físico, e pouco se ressalta a pessoa humana, ou seja, pouco se reconhece que os humanos, como constituintes do ambiente, também precisam ser valorizados e cuidados. Geralmente as propostas de Educação Ambiental investem na mudança cultural valorizando a dimensão ética no sentido da busca de cuidado dos “bens naturais” enquanto a dimensão política, principalmente no que se refere às relações entre os seres humanos, são esquecidas ou pouco aprofundadas.

A desumanização, nessa conjuntura, se apresenta como um grande desafio para todos os segmentos da sociedade, mas principalmente para a educação contemporânea, pois nunca se falou tanto na sua essencialidade como instrumento de humanização. Mas paradoxalmente, a humanidade chegou a limites assustadores de desumanização que se aproximam do animalismo – termo talvez não apropriado, já que os outros animais não exploram tanto nem aniquilam seus semelhantes.

A fúria com que alguns seres da espécie humana investem sobre seus semelhantes retrata a condição de mercadoria imposta pelo mercado que os tem levado a tratar seus semelhantes como objetos que podem ser usados e até descartados - quando já não atendem a seus interesses e necessidades - a exemplo do lixo. E conjectura um contexto de desumanização e descuido generalizado que nos incita a refletir acerca da necessidade de (re)pensar a dimensão do cuidado.

2.1 A DIMENSÃO DO CUIDADO NO ATUAL CONTEXTO DE DESCUIDO E DESUMANIZAÇÃO

Tudo o que existe e vive precisa de cuidado para continuar a existir e a viver. Uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta Terra (...). O modo de *ser-no-mundo*, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade (BOFF, 1999).

Vivemos um tempo em que o sentimento e a prática de descuido parecem orientar nossas ações cotidianas. Um tempo no qual nos descuidamos de tudo, inclusive dos seres humanos, muitas vezes largados à própria sorte, a exemplo das crianças e idosos/os e até de nós mesmos. Geralmente, movidos pela onda e pelas armadilhas do mercado, valorizamos mais as coisas do que as pessoas. Esse descuido se estende ao ambiente em que vivemos, tratado, na maioria das vezes, como fonte infinita de recursos para atender a voracidade de nossas necessidades reais e imaginárias.

Mas, como a vida requer menos indiferença e mais cuidado, para continuar a existir, a humanidade é convocada a enfrentar o banquete das consequências através de problemas de “dimensão planetária” como o aquecimento global e a escassez e poluição das águas, para destacar dois exemplos mais concretos, além de diversas formas de violência que nos afeta a cada dia. E se descobre reunida num único lugar, o planeta Terra, e desafiada a buscar alternativas para o seu enfrentamento, no sentido de resgatar uma dimensão fundamental da essência humana, a ética do cuidado (BOFF, 2005).

Essa conjuntura, como reflexo das dicotomias/dualidades das sociedades modernas que separam razão/emoção, corpo/mente e fragmentam as relações, vem provocando o distanciamento dos seres humanos da sua natureza - dos outros seres vivos e de seus semelhantes - enquanto espécie - tem suscitado, nesse início do século XXI, um contexto de crises e violências. Tal distanciamento afeta o cotidiano de todas as formas de vida e classes sociais em todos os recantos do planeta e ratifica a urgente necessidade de buscarmos meios que contribuam para sua transformação e resgatem o cuidado e o respeito à vida, na sua essência, como direito a dignidade da pessoa humana.

Um exemplo disso é o tratamento dispensado às crianças em muitas instituições educativas e demais setores da sociedade. Muitas vezes elas são percebidas como

objetos ou coisas que controlamos e trancamos em espaços fechados, “para não dar trabalho”. As crianças são seres de natureza biológica, mas também de cultura e as dimensões do “educar” e do “cuidar” no contexto da Educação Básica inclui um conjunto de dimensões que constituem a natureza humana. Mas, como realizar a integração de uma dimensão do humano como ser biológico, ser de natureza, se no processo de construção da modernidade, essa dimensão foi se perdendo, e prevaleceu a dimensão da cultura? Para realçá-la será necessário assumir a criança também como ser de natureza, ou seja, “não é que ela faça parte da natureza, ela é natureza!”, como afirmou uma professora participante da pesquisa (PEIEAP1).

A dimensão do cuidado se insere no debate atual acerca da desumanização da sociedade contemporânea. É um tema muito presente no cotidiano das pessoas em todos os níveis e classes sociais. Se fala dele e sobre ele o tempo todo. Expressões como “vamos cuidar”, “cuide disso ou daquilo”, “é preciso cuidar”, demonstram que ele faz parte, pelo menos no nível do discurso, do cotidiano das pessoas. Entretanto, se constitui um paradoxo, pois apesar de se falar tanto acerca do cuidado, essa atitude nunca esteve tão ausente da vida cotidiana. Ou seja, apesar do reconhecimento de que todos os seres vivos e coisas existentes necessitam de cuidado para continuarem existindo, no atual contexto de crise civilizacional, um sentimento de descuido parece tomar conta de nossas ínfimas esperanças, como reconhece Boff (2002).

Para situarmos o cuidado como uma dimensão eminentemente humana, faremos, inicialmente, uma reflexão acerca do que significa ser humano. A partir das ideias de Vigotski, Pino (2005, p.16-17) situa o humano na relação dialética homem-natureza-cultura, através da qual reconhece que se por um lado, pela cultura, o homem toma consciência e se distancia da natureza transformando em objeto de sua ação, por outro lado, pela sua realidade biológica, permanece ligado a ela. Ou, em outras palavras, “ao se distanciar da natureza e tomar consciência dela, o ser humano aproxima-se mais dela ao descobrir-se natureza”.

A filósofa Hannah Arendt ao falar acerca da nossa “condição humana” fazendo uma comparação entre o mundo como natureza – no qual permanecemos ligados a teia que tece a vida na Terra - e o mundo como artifício humano, afirma que

A Terra é a própria quintessência da condição humana e, ao que sabemos, sua natureza pode ser singular no universo, a única capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem artifício. O mundo – artifício humano – separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal; mas a vida, em si, permanece fora desse

mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos (...) (ARENDT, 2005, p. 10).

Para essa autora o desejo humano de construir um mundo artificial, inclusive da própria vida - ao se propor a criar a vida numa proveta – como forma de fugir da “condição humana” na esperança de prolongar a vida para além dos cem anos, não o separa do mundo natural através do qual ele permanece ligado aos demais organismos vivos. E reconhece que esse “homem do futuro”, que será produzido parece ser motivado por uma rebelião que não deixa dúvida de que sejamos capazes de destruir toda a vida orgânica da Terra.

Nessa perspectiva de distanciamento da nossa condição humana e artificialização do mundo, o debate em torno da atual crise ambiental, como reflexo de uma crise mais ampla - a crise da civilização - parece suscitar a necessidade de (re)pensarmos o modo como estamos cuidando do planeta, nossa casa comum – incluindo todas as formas de vida e coisas existentes - como condição necessária para a manutenção da vida nesse espaço. O imperativo que parece se configurar, nesse contexto é, ou cuidamos do ambiente no qual vivemos, ou pereceremos todos juntos.

Freire (2000, p.67) também chama a atenção para a necessidade de todos nós, homens e mulheres, amarmos o mundo e de promovermos esse debate por meio dos processos educativos. No último texto que escreveu, ao indignar-se diante da notícia do cruel assassinato do índio Galdino³⁴, questiona acerca das posições que ocupam aqueles jovens (assassinos) e os desvalidos de nossa sociedade representados pelo pobre, mendigo, índio, dentre outros e “da mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito (...) e na substituição da ética que orienta as relações, pela ética do mercado e do lucro”. Na qual as pessoas valem pelo seu poder aquisitivo e/ou pela posição que ocupam em um dado contexto.

As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco a reverência à vida não só humana mais vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância. (...) o fato em si (...) nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundantes como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, dos rios, das florestas (...). A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de está presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e transformador (FREIRE, 2000, p.66).

34 Fato ocorrido na cidade de Brasília, no dia 21 de abril de 1997.

Esse distanciamento dos seres humanos da natureza, dos outros seres vivos e de seus semelhantes - enquanto espécie - tem suscitado, nesse início do século XXI, um contexto de crises e violências que afligem o cotidiano de todas as formas de vida e classes sociais em todos os recantos do planeta e ratifica a urgente necessidade de buscarmos meios que contribuam para sua transformação e promovam o respeito à vida, na sua essência e, principalmente, a dignidade da pessoa humana.

Feitas essas considerações, cabe aqui nos perguntar, afinal qual o significado do cuidado? Qual o sentido da sua banalização e ausência no atual contexto? É sobre essas questões que nos deteremos, a seguir, na busca de justificar a importância e a necessidade do cuidado no atual contexto de descuido e desumanização em que estamos mergulhados.

Ao revisar a literatura acerca do conceito de cuidado Pinheiro; Pinheiro (2007, p.26) identificou cinco perspectivas epistemológicas: cuidado como característica humana; como imperativo moral ou ideal; como afeto; como relação interpessoal e como intervenção de enfermagem. E concluiu que uma importante faceta do cuidado na atualidade, o “cuidado ambiental”, é pouco explorada.

O cuidado ambiental, na visão desses autores, apesar de bastante propalado na atualidade, principalmente em trabalhos da área de meio ambiente que se volta para o aspecto educativo, é uma temática praticamente ausente como categoria de estudo, apesar da presença constante da expressão “Cuidar do ambiente” em manuais de educação ambiental e em folhetos de campanhas de proteção ambiental, que nos leva a supor que as pessoas compreendem e utilizam o significado contido na expressão.

O cuidado é uma temática muito presente na área de saúde, e mais especificamente da enfermagem, na qual vai além de um *ato* mecânico, um momento de atenção, zelo ou desvelo, “representa uma *atitude* de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BATISTA, 2012). Corresponde, de forma mais abrangente, a um modo de ser-essencial, uma vez que encontra na base da existência do ser humano, como integrante da natureza e da sua constituição.

A carta da Terra, uma declaração de princípios fundamentais para a construção de uma sociedade global no século XXI - que seja justa, sustentável e pacífica - apresenta a dimensão do cuidado em seu primeiro princípio fundante: “o respeito e o cuidado com a Comunidade de vida, como compromisso universal”. É um documento programático, iniciado na Assembleia das Nações Unidas (Rio 92), que tem como

meta básica respeitar e cuidar da comunidade de vida em todo o planeta Terra, buscando inspirar em todos os povos um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar da família humana e do mundo em geral (FERRERO; HOLLAND, 2004).

Nessa perspectiva, situamos o cuidado a partir do aporte teórico do teólogo e filósofo Leonardo Boff (1999) que em sua principal obra *Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela Terra* defende uma perspectiva humanista do cuidado. Nessa obra analisa uma fábula antiga a respeito do cuidado, em interface com a atual crise civilizatória e defende a necessidade de construirmos uma nova ética que deve nascer do cuidado, como “essência humana”. E também com base em duas obras da filósofa Hannah Arendt: *Entre o Passado e o Futuro*, na qual pondera a crise na educação, e *A Condição Humana* (ARENDT, 2007, 2005) para, posteriormente situá-lo no contexto da Pedagogia e realizar algumas reflexões que forneçam elementos para pensarmos uma Pedagogia do Cuidado.

O cuidado na visão de Boff (1999) é concebido como *ethos*³⁵ essencial dos seres humanos e como compaixão imprescindível para com todas as formas de vida existentes no planeta Terra. Em relação à origem do termo cuidado, “alguns estudiosos derivam cuidado do latim *cura*, no sentido de revelar uma atitude de desvelo e de preocupação”.

Na perspectiva de Arendt (2007) o cuidado se situa no sentido ético da responsabilidade que temos, através da educação, para com o mundo - a “casa comum” de todas as gerações presentes, passadas e futuras - e com as crianças, como oportunidade de renovação desse mundo. Para ela o sentido público da formação educacional diz respeito a nossa responsabilidade de introduzir os novos seres no mundo, lhes apresentar esse mundo e ensiná-los a cuidar dele.

Essa responsabilidade, na visão dessa autora, para além da imposição “está implícita no fato de que os jovens são introduzidos pelos adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (ARENDT, 2007, p.239). Essa perspectiva de cuidado pelo mundo conforme Almeida (2011) se justifica pelo fato desse mundo comum se constituir em

35 Na visão de Boff (2002, p. 195) esse é um termo grego – que significa toca do animal ou casa humana -e corresponde a um conjunto de princípios que constrói pessoal a socialmente, o habitat humano e regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja humano no seu significado de ser consciente, livre e responsável.

um vínculo de comunhão que se estende no tempo, uma vez que ‘transcende a duração de nossa vida (...) preexistia a nossa chegada e sobreviverá a nossa breve permanência nele. É o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes de nós e com aqueles que virão depois de nós (ALMEIDA, 2011, p. 11).

Ao reconhecer o “mundo” como um bem comum que não nos pertence, no nível individual – já que estamos nele apenas numa breve passagem - mas pertence à coletividade, como um elo permanente entre o passado, o presente e o futuro essa autora evidencia o cuidado com o mundo como uma postura cidadã e nos convoca a assumir nossa responsabilidade de cuidar dele para entregá-lo as próximas gerações que também tem direito a viver nele com dignidade.

É a partir dessa ideia de cuidado com o mundo que essa autora situa o *amor mundi*³⁶ como resposta frente a sua destruição e nos convoca, através da educação, a nos inserir nele no sentido da ação (*vida activa*), pois na sua visão (...) “a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é (...)” e ensiná-las que ele não nos pertence, nós é que pertencemos a ele. E destaca a educação em sua tarefa histórica de fazer a mediação entre as crianças e o mundo (ARENDT, 2007, p. 238).

Com base no pensamento heideggeriano, a partir da obra *Ser e Tempo*, Dalbosco (2006, p.1132) apresenta o cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia, e acentua que “o sentido pedagógico do cuidado é a ideia de que a ação humana orientada pelo cuidado precisa levar em conta a própria dimensão de incompletude do ser humano”. Nesse sentido, se coaduna com a perspectiva humanista de Freire (2005) que reconhece o humano como um ser inconcluso que vive na permanente busca de ser mais, em sua relação com os outros e com o mundo. O cuidado pode se reconhecido, portanto, como:

Uma atitude, um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade. (...) Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade, com a faticidade, a existencialidade e a decadência da ação humana. Portanto, agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte. (DALBOSCO, 2006, p.1125).

36 O *amor mundi*, na visão de Almeida (2011), apesar de não ter um significado explícito e ser pouco usado na obra de Hannah Arendt, constitui uma resposta dessa autora frente a destruição do mundo.

Dessa forma, o autor destaca o cuidado como “a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas”. E acrescenta que este formar a si mesmo só adquire sentido na medida em que o ser humano se descobre e se autocompreende como um ser incompleto que, enquanto tal, precisa buscar permanentemente sua completude, mesmo sabendo que ela não poderá ser alcançada definitivamente (DALBOSCO, 2006, p. 1131-1132).

A dimensão do cuidado tem sido esquecida pela humanidade, no contexto da sociedade contemporânea, cujos sintomas no âmbito da crise civilizatória, aparecem sob a falta de cuidado que temos em diversas situações da sociedade e se traduzem no descuido e descaso para com os pobres e marginalizados, a sociabilidade nas cidades, pela coisa pública, no abandono do sonho e da generosidade, na salvaguarda do planeta, nas formas de organização das habitações, pela dimensão espiritual e, principalmente, pela vida de crianças inocentes, usadas como combustível na produção para o mercado mundial (BOFF, 1999).

O abandono das crianças se constitui, na nossa visão, um dos sintomas mais perversos desse contexto. A forma como organizamos os espaços, hoje, não permite que as crianças (principalmente as crianças pobres) tenham o direito de viver a sua infância. Conforme Postman (1999) *apud* Sarmiento (2011) “algumas vezes as sociedades esquecem que precisam das suas crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância”.

Esse duplo esquecimento, é perceptível nos diversos segmentos da sociedade contemporânea, seja no espaço privado da família que tem a função de cuidar para que a criança, como todo ser vivo em crescimento, seja protegida e tenha abrigo, ou no espaço público da escola. Essa autora chama a atenção para a responsabilidade da escola, como instituição que tem a função de introduzir as crianças na vida pública. (ARENDT, 2007).

O modelo ético do cuidado apresentado por Boff, em sua obra, tem como base o nosso modo de *ser-no-mundo*. Este termo, criado por Heidegger para conceituar um atributo ontológico do ser, consiste no modo como o homem constrói a si e ao mundo, através da sua relação com ele. O homem foi introduzido no mundo e pode distanciar-se dele, bem como estar em contato com o mesmo. Assim, *ser-no-mundo*, na sua visão, não é ocupar lugar, mas ser afetado e afetar o mundo.

Quando dizemos ser-no-mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluído, mas a compreensão de ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e com-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade (BOFF, 1999, p. 92).

Para ele há dois modos singulares de *ser-no-mundo*: o trabalho e o cuidado. O *modo-de-ser-trabalho*, diz respeito a interação do ser humano com a natureza para a construção do seu ‘habitat’ adaptando o meio a seus desejos. Nesse modo de trabalho, ao situar-se sobre as coisas para dominá-las e colocá-las a serviço dos interesses pessoais e coletivos origina o antropocentrismo³⁷ e ocupa todos os espaços do planeta. E relaciona o trabalho com capital (trabalho assalariado - base da exploração do homem pelo homem), masculinizou as relações e rompe a sociabilidade entre seus semelhantes, resultando no que assistimos, hoje, na desumanização da sociedade (BOFF, 1999).

Todavia, ele pondera e manifesta a esperança de que o ser humano reconheça que esse modo pode destruir o planeta e assuma nova postura em relação à natureza, a si mesmo e à vida como um todo e descubra seu *modo-de-ser-cuidado*, através de suas ressonâncias: o amor, como fenômeno biológico³⁸, a justa medida como limite a nossas pretensões, a ternura vital, a carícia essencial, como atitude, a cordialidade que se contrapõe a racionalidade a convivialidade necessária e a compaixão radical que garantem a humanidade dos seres humanos e o sentido da transcendência inerente a sua condição (BOFF, 1999).

Essa dimensão do ser humano conforme Boff (2002), que transcende o princípio da pura necessidade, do puro desejo de postos de dominação, para dimensões de amorosidade³⁹, de cuidado, de generosidade e de solidariedade, pode levar os seres humanos a se voltarem sobre si mesmo e resgatar a relação com a natureza mais ampla e sua própria natureza e se concretiza em diversas instâncias, através do cuidado com o planeta, com o local de vivência, com os outros e consigo mesmo - corpo, alma, espírito, sonhos e a grande travessia – a morte.

Ainda conforme esse autor, precisamos nos ocupar das “patologias do cuidado”, tendo em vista a nossa “condição humana”, somos simultaneamente *sapien* (inteligente)

37 Concepção de mundo que concebe os seres humanos como centro e razão de ser de todas as coisas.

38 Na perspectiva de Maturana (1995) na obra A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano.

39 Essa dimensão também é defendida ou valorizada por Freire (2000).

e *demens* (demente) na vivência de uma “ambiguidade estrutural”. Por isso precisamos cuidar para evitar a “negação do cuidado”, sua pior aberração, o “excesso de cuidado” que se torna obsessão e o cuidado em sua carência que se traduz no descuido, uma vez que o cuidado precisa de equilíbrio, não convive nem com o excesso nem com a carência (BOFF, 1999).

Ou seja, precisamos “desamarrar as sandálias e descansar”, como diz um canto popular, e construir uma nova forma de ser e conviver que se oponha aos desmandos do mercado global - que nos escraviza, nos oprime e nos transforma em máquinas com ênfase no modo-de ser-trabalho - não favorecendo a vida e colocando o projeto humano de “ser cuidado” em risco. Conforme Boff (2005) é possível sentirmos por toda parte a falta clamorosa de cuidado traduzida pela má qualidade de vida, pela penalização de uma grande maioria de seres humanos empobrecidos, pela degradação ambiental e pelos altos índices de violência. Para ele precisamos buscar o caminho de cura no próprio ser humano a partir do retorno a si mesmo e a redescoberta da sua essência, o cuidado⁴⁰.

A dimensão do cuidado, no âmbito da educação, a partir da concepção de criança como ser de cuidado, deve estar assegurada nas propostas pedagógicas na medida em que estão implícitas duas ideias fundamentais: nenhum ser, com características humanas, sobrevive se não receber cuidados de outros humanos e só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, as regras, os valores, enfim, o jeito de ser da espécie e do grupo social do qual somos parte e compartilhamos um mesmo espaço. Por isso não é possível lidar com crianças, nas diversas etapas do desenvolvimento, sem considerar essa dimensão.

A dimensão do cuidado transita entre as esferas do público e do privado – na maior participação da mulher no mercado de trabalho e nas políticas públicas. E ao que parece é compreendido, pela escola, como educação doméstica, portanto, tarefa da família. Parece haver, hoje, na escola e na sociedade como um todo, um grande dilema em torno dessa questão. A quem compete educar para o cuidado?

Diante desse dilema e dos grandes desafios cotidianos, que abarcam o educar e o cuidar de crianças e adolescentes, a escola geralmente opta por mudanças em alguns aspectos do ambiente físico, uma opção que parece ser mais cômoda do que educar para o cuidado e a convivência. Um exemplo é a substituição de interruptores de energia

40 Essa perspectiva articula o micro e o macro: o contexto social e individual, facetas que precisam ser reconciliadas no contexto da crise ambiental.

elétrica das salas de aula por uma chave geral, como medida para que não o quebrem, mesmo que essa medida traga alguns inconvenientes, como o aumento no consumo de energia. Outro exemplo é a retirada do papel higiênico dos banheiros, para que as crianças e adolescentes não o danifiquem. Cabe aqui nos perguntar, se a família, na sua nova configuração, não cuida das crianças, por falta de tempo ou de conhecimento, ou mesmo porque é uma tarefa trabalhosa, quem vai educá-las? Qual a responsabilidade da escola sobre isso?

A complexidade dessas questões se insere no grande dilema acerca do desafio de educar e cuidar, como dimensões inseparáveis e responsabilidade da escola e de todas/os profissionais da educação em todos os níveis, uma vez que:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

O dilema entre educar e cuidar é reflexo de uma visão tecnicista de educação construída, historicamente, no contexto da educação brasileira, e mais especificamente, pela concepção assistencialista da creche⁴¹, reforçada por políticas públicas que limitaram a dimensão do cuidar apenas para a primeira etapa do processo educativo, a Educação Infantil.

As consequências desse equívoco, para as crianças, no cotidiano das instituições educativas são perversas, e se refletem na falta de cuidado tanto em relação ao espaço físico quanto nas relações interpessoais, mediadas muitas vezes pela imposição, autoritarismo, numa total ausência de diálogo. Essa postura não atende aos desafios de educar, no atual contexto nem contribui para a promoção da autonomia e fortalecimento da democracia.

Ao falar acerca do desafio gigantesco de educar na contemporaneidade, em artigo publicado no Newsletter semanal +Educação, de 27/04/2012, a filósofa Tania Zagury afirma que ao invés de pensar em novas leis a sociedade precisa realocar a ética – para si e para as novas gerações. Também destaca como fundamental a necessidade de resgatar conceitos deturpados, no atual contexto, como autoridade e autoritarismo;

41 Com base na visão assistencialista e tecnicista a forma de organização dessas instituições, por muito tempo, promovia a separação entre as profissionais que educavam e as que cuidavam das crianças.

democracia e liberdade (que não significam fazer apenas o que se tem vontade). Para ela se ensina isso não “com lei ou com palmada”, mas pelo diálogo, uma vez que “a nossa é a geração do diálogo, a que acreditou que a melhor forma de comunicação interpessoal se faz através da discussão e da troca de ideias”.

Ainda conforme essa autora o que torna o diálogo tão difícil é a expectativa utópica de que, através dele, todos os anseios se concretizem. E chama a atenção para o fato que *entendimento não é atendimento* e que não se pode supor que só há diálogo quando somos atendidos em tudo o que desejamos. Para ela,

Diálogo é troca, análise, decisão e não imposição. No diálogo verdadeiro, não há vencedores nem vencidos. Há sim pessoas ou grupos que se ouvem sem pré-julgamentos; há respeito recíproco e intenção concreta de analisar argumentos e reivindicações. E, mais importante: há, ao final, aceitação das decisões tomadas pelo grupo ou pela autoridade – ainda que nem sempre tais decisões contemplem, no todo ou em parte, aquilo que todos (e cada um) desejavam (ZAGURY, 2012).

A ausência dessa abertura para o diálogo e, principalmente, para ouvir a criança cria situações no cotidiano da escola que nos dão a impressão que ela é o que menos importa. Entretanto, talvez numa tentativa de corrigir esse equívoco ou em virtude da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos⁴², a necessidade de resgatar o cuidado como uma dimensão essencial do processo educativo foi ponderada pela política educacional brasileira, por meio das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010). Essa diretriz além de incluir a sustentabilidade como uma meta da educação nacional (Art. 3º) estende a dimensão “do cuidar”, antes restrita a Educação Infantil, a todas as etapas da Educação Básica, conforme o Art. 6º, que propõe: “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010).

A Educação Ambiental, no contexto da Educação Básica, se insere nessa perspectiva de assumirmos nossa responsabilidade de cuidar não só da criança pequena, mas de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender, como pessoa humana em desenvolvimento, e também do ambiente, seu lugar de vivência. Uma tarefa que está posta, hoje, para todos os sistemas de ensino e envolve professoras/es, gestoras/es e demais profissionais envolvidos nas instituições educativas e toda a

42 Resolução CNE/CEB, de 15 de dezembro de 2010.

humanidade, uma vez que “tudo o que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir” (BOFF, 2002). Um desafio que precisa ser perseguido com bastante urgência em virtude da verificação, durante esse estudo, das dificuldades da escola na mediação de conflitos.

E envolve, também, gestores públicos e formuladores das políticas públicas, para que assumam a sua responsabilidade de cuidar desse setor tão importante para o desenvolvimento do nosso país em virtude da “(...) longa história de desvalorização e de abandono da educação, das políticas de ensino e dos profissionais do ensino em nossa sociedade (...)” (LIMA, 2011, p.229). Esse abandono se materializa, na escola, nas condições de trabalho e nos salários de professoras/es, no descuido do espaço físico.

Acreditamos que cuidando de nossas crianças e do seu ambiente de vivência podemos ensiná-las a cuidar de si mesmas e do meio em que vivem, favorecendo, assim, a construção de um mundo mais humano, já que “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (BRASIL, 1998, p.24).

O cuidado na escola, como parte integrante da educação, envolve vários campos de conhecimento e se apresenta, portanto, como uma forma de atender a uma necessidade não só das crianças, mas de todas/os, envolvidas/os no processo, principalmente professoras/es que também são descuidados pelos gestores públicos por meio da não valorização profissional, dos baixos salários e da ausência de condições dignas de trabalho que contribuem para reduzir sua autoestima e provocar o desesperança.

Esse processo deve, portanto acontecer em toda a comunidade escolar, e não apenas no sentido de perceber a infância como um período propício para “programar” a formação de hábitos de “futuros cidadãos” – como se ela não fosse cidadã hoje – como alternativa de solução para os problemas da educação ou da crise ambiental, mas como uma alternativa que nos ajuda a pensar novas formas de viver e conviver.

Essa visão da criança, como um ser que pode ser moldado conforme as necessidades da sociedade, visando promover a adaptação, e não como alguém que pode contribuir ativamente para a sua transformação – desde que tenha oportunidade - é fruto de uma concepção de criança, como alguém incapaz, construída historicamente, nos contextos socioculturais que determinam a ideia que temos de criança e as imagens que fazemos dela (SARMENTO, 2010).

Precisamos, portanto, desconstruir, essas concepções, pois as crianças podem nos ensinar na sua naturalidade e sabedoria e na forma como se relacionam com o mundo ao seu redor, que a terra não nos pertence nós é que pertencemos a Terra, parafraseando o Chefe Seattle⁴³. E dessa forma contribuir para a transformação do meio em que vivem.

Essa desconstrução se apresenta como possibilidade e como desafio que precisamos perseguir através da formação docente no sentido de ajudar esses profissionais a (re)pensarem o lugar do cuidado tanto no nível individual quanto coletivo, principalmente para com as crianças e o meio em vivemos, já que a docência, enquanto profissão voltada para o “desenvolvimento humano” tem essa responsabilidade. É dessa temática que trataremos a seguir.

Dessa forma, a concepção de cuidado, na perspectiva humanista em Boff (1999; 2005), Freire (2000) e do *amor mundi*, em (Arendt, 2007) pode ser compreendida como um aspecto de convergência entre a Educação Ambiental – que tem como tarefa ajudar a cuidar do ambiente, nossa morada comum - e a Educação Básica, que se propõe, hoje, a “considerar as dimensões do educar e cuidar, em sua inseparabilidade” (Resolução/CNE/CB, nº 4/2010), como *ethos* humano que deve (ou deveria) permear todos os demais aspectos da vida em sociedade, já que o ser humano é um ser de relação e de cuidado.

Esse reconhecimento, pelo menos no âmbito legal, da necessidade de promover o *cuidar*, em sua inseparabilidade do *educar*, em todas as etapas da Educação Básica, reconhecendo o cuidado como uma dimensão humana que deve permear todos os demais aspectos da vida em sociedade, nos ajuda a refletir acerca da EA em sua perspectiva crítica e transformadora, como um caminho que nos ajuda a (re)pensar o atual contexto de desumanização mediado pelo descuido de si, dos outros e do ambiente em que se vive.

Nesse sentido, a educação representa o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele. E se amamos as nossas crianças para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a própria sorte nem tampouco arrancar de suas mãos a possibilidade de construir algo novo ou prepará-las e convocá-las para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2007, p.53).

43 Referimo-nos a uma carta que esse chefe indígena envia ao presidente dos Estados Unidos, em 1865, em resposta a proposta de compra de suas terras.

Ao ressaltar a importância da educação, para essa renovação, essa autora incumbe a nós professoras/es uma dupla responsabilidade: pelas crianças e pelo mundo. Sobre essa responsabilidade dos adultos em relação ao cuidado com as crianças e com o mundo ressalta ela: “não é imposta arbitrariamente aos educadores”, mas está implícita no fato de que os mais jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. E acrescenta: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2007, p. 239).

É nessa perspectiva de inserção de novos seres no mundo que devem ser cuidados e orientados para assumir a responsabilidade de também cuidar desse mundo, que situamos a Educação Ambiental no contexto da Educação Básica, cuja finalidade, hoje, é educar e cuidar de crianças e adolescentes, na perspectiva da sustentabilidade.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: UMA EDUCAÇÃO PARA O CUIDADO?

A educação ambiental, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (JACOBI, 2003).

A Educação Ambiental, em sua abordagem crítica, humanista e transformadora, se situa na perspectiva de prática educativa libertadora (FREIRE, 2001) que leva os sujeitos a desvelarem a realidade por meio da tomada de decisão, da ação, ou seja, da sua presença no mundo, enquanto seres de cuidado (BOFF, 1999; ARENDT, 2007). Essa concepção conforme Loureiro et al (2009) tem como foco o compromisso social ao articular as relações entre os seres humanos e destes com o ambiente, para além da dimensão ecológica, no contexto das relações sociais.

A necessidade de (re)pensar o cuidado, na conjuntura da sociedade contemporânea, em especial, na escola, se apresenta como uma alternativa para desconstruir a concepção de desenvolvimento sustentável, ou mesmo de sustentabilidade, utilizada, na maioria das vezes, de forma indevida, pelo mercado global e incorporada ao “mundo dos negócios”, visando apenas o desenvolvimento

econômico, sem considerar as demais dimensões, nem as consequências desse desenvolvimento para os humanos e demais seres vivos e para o Planeta como um todo.

Pensar o cuidado como uma dimensão inerente ao humano em relação a si mesmo e ao ambiente pode ser uma alternativa para aproximar a perspectiva da sustentabilidade ambiental ao universo da Educação Básica, uma vez que a compreendemos como um convite à mudança de hábitos e atitudes para usarmos com cuidado os bens naturais e tudo o que envolve a nossa vida. E que geralmente é apresentada, como algo muito complexo e distante da realidade.

A sustentabilidade é um vocábulo que tem ocupado os mais variados espaços e debates atuais e tem se tornado cada vez mais presente no nosso cotidiano através da mídia em geral. A sua incorporação ao contexto do mercado global, como falamos anteriormente, tem lhe atribuído um significado bastante diferente daquele que é apresentado em diversos documentos oficiais a exemplo do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, uma vez que se restringe aos aspectos econômicos, usado muitas vezes, pelo meio empresarial no intuito de galgar espaço no mercado. Nessa lógica as empresas que adotam “práticas sustentáveis” ou que apoiam “projetos sustentáveis⁴⁴” são mais valorizadas pelo público em geral.

O conceito de sustentabilidade, tão propalado na atualidade, começou a ser desenvolvido a partir de 1987, no bojo das discussões prévias à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que resultaram no documento “Nosso Futuro Comum”, sendo visto como alternativa para a busca de solução dos problemas ambientais globais orientou os debates dessa Conferência (Rio’92). Dentre as resoluções daquela Conferência, a Educação Ambiental foi apontada como componente essencial para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Entretanto, naquela ocasião esse termo foi definido como “a capacidade de satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem suas próprias necessidades”. Uma definição contraditória, uma vez que o desenvolvimento, como vem sendo adotado, na perspectiva do crescimento econômico, torna a vida insustentável, tendo em vista que a produção e o consumo desenfreados esgotam a capacidade da Terra e as condições da vida digna.

44 Esses Projetos, muitas vezes, são desenvolvidos em escolas públicas, visando atender interesse das próprias empresas sem nenhuma relação com a realidade dessas instituições.

Todavia, dos debates do Fórum Global 92, evento paralelo a essa Conferência, com a participação de mais de dez mil organizações da sociedade civil planetária, resultou, dentre outros documentos, o “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”, escrito por mais de 600 educadores e educadoras ambientais de todo o mundo reunidos nesse evento. Este documento propõe o termo “sociedades sustentáveis” que se contrapõe à noção de “desenvolvimento sustentável” e inspirou a formulação da PNEA.

Esse Tratado evidencia a EA como uma dimensão ideológica, política que deve estimular a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas que promova a responsabilidade individual e coletiva, visando mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal e harmonia com os demais seres, como exigência da dignidade humana.

Mais recentemente a educação ambiental também tem sido considerada fundamental para a conquista de escolas sustentáveis (TRAJBER; SATO, 2010). Para essas autoras, constituem referências das escolas sustentáveis as pedagogias: do *Cuidado*, da *Integridade* e do *Diálogo*, como princípios que devem nortear as ações de EA como “aprendizagem ao longo da vida” que visa envolver escola e comunidade, na perspectiva da democracia e do desenvolvimento local.

Entretanto, no debate atual também há o reconhecimento dos limites da sustentabilidade e do papel da EA, nesse processo. Lipai *et al*, (2007, p. 23) entendem que “mais que um instrumento voltado à construção de sociedades sustentáveis, a apropriação crítica da Educação Ambiental é uma forma de educação política e do exercício de cidadania”.

Dessa forma, a EA deve contribuir para o processo de humanização, em seu sentido amplo, na perspectiva de Capra (1995, p. 389) “Regressar a uma escala mais humana não significará um retorno ao passado, mas exigirá, pelo contrário, o desenvolvimento de novas e engenhosas formas de tecnologia e organização social”. Nesse sentido, o resgate do cuidado, enquanto dimensão humana, no nível individual e coletivo, na perspectiva da cidadania parece nos levar ao vislumbre da esperança por dias melhores.

Apresentar a sustentabilidade como uma atitude de cuidado, no âmbito da educação, é assim, uma forma de ajudar a (re)pensar o atual contexto de desumanização, implantado pela cultura moderna que nos levou a esquecer que além de sermos seres de razão, também somos seres de sentimento, de criatividade e de cuidado. E a partir desse

reconhecimento recuperar para a centralidade dos processos educativos da EI e do EF, a dimensão do cuidar, no sentido de perceber o/a estudante, pessoa em formação na sua essência humana, como propõe as novas Diretrizes Gerais da Educação Básica, já referenciadas neste trabalho.

Nesse sentido, a importância do cuidar no ambiente escolar se situa na seguinte compreensão: à medida que somos cuidados aprendemos a cuidar. E também como atitude de responsabilidade para com a criança. Tendo em vista que o cuidado na perspectiva de Boff (2002, p.102) significa “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção e bom trato”. E também “pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade”. Sendo assim, estaremos ajudando as crianças a cuidarem de si, dos outros e do meio em que vivem. É cuidando do ambiente escolar que elas aprenderão a cuidar do ambiente mais amplo, o Brasil e do planeta.

Situamos a escola, nesse contexto, como instituição que ocupa, hoje, um papel complexo, pois muitas vezes, reconhece-se a sua função de socializar, cuidar, humanizar, formar cidadãos e cidadãs, como evidenciados, na maioria das vezes, nos Projeto Político Pedagógico. Entretanto, reproduzem na forma de organização dos espaços-tempos, nas relações interpessoais e no fazer didático-pedagógico, o sistema social injusto e excludente, no qual prevalecem atitudes desumanas mediadas pela individualidade, descuido, competição e alienação, como exige o mercado global. Dessa forma somos condicionados e agir como se essa realidade não nos dissesse respeito os problemas são das crianças, de suas famílias, da comunidade, do sistema e não nosso, enquanto escola.

Dessa forma, ao invés de dar a alunas/os condições para que se insiram no meio social e analisem de forma crítica a realidade em que vivem, resgatando a importância de cada um, como pessoa humana, e seu papel na sociedade, enquanto cidadãos e cidadãs que têm direitos e deveres, a escola geralmente adota uma perspectiva didático-pedagógica que não favorece a construção da autoestima, nem promove o cuidado e a participação, elementos essenciais para a transformação da realidade. Alguns relatos do Diário de Campo, que apresentamos a seguir, são reveladores dessa leitura de mundo, mesmo que superficial, no cotidiano das escolas, cenário da pesquisa.

Chegamos à escola no horário do recreio e ficamos impressionadas com a cena: um grande número de crianças – de diversas faixas de idade - correndo, umas atrás das outras, sem rumo, como se quisessem apenas se mover, por não ter outra coisa a fazer. Outras se agredindo, violentamente e algumas, principalmente as menores, acuadas em um canto, assustadas. Não havia

nenhuma opção de brinquedo ou entretenimento só o espaço vazio e sem cor e o corpo das crianças (Diário de Campo, 10/10/2011).

Chegamos à escola no entre turno e ficamos aguardando a diretora que havia saído para o almoço. Havia apenas uma funcionária que estava no portão pastoreando um grupo de cerca de 20 crianças pequenas para não entrarem na escola. Perguntei por que elas estavam ali espremidas num pequeno espaço entre o portão que dava acesso a rua – de um trânsito intenso - e o portão de entrada da escola, em pé, ou sentadas no chão, alguns com a bolsa nas costas, virando os depósitos de lixo, subindo no portão ou brigando (“chamando palavrão”, como falou uma menina, ao denunciar e indicar a criança “infratora”) e ela irritada, ameaçando as crianças de não deixar entrar na escola ou merendar. Falou-me “não gosto de lidar com esse povo, sou da Biblioteca, mas como não tem quem fique com eles...”. Perguntei se já haviam almoçado e por que não ficavam dentro da escola, ela informou que tinham almoçado na escola e que não podia entrar porque não havia quem cuidasse delas. E que eram do Programa Mais Educação e que estavam esperando o início do outro turno. Saí para almoçar pensando na situação de abandono daquelas crianças e me perguntando: o que estamos fazendo com nossas crianças?

Quando retornei as crianças ainda estavam lá, já muito inquietas e irritadas, duas bem pequenas chorando e a funcionária tentando acalmá-las, passando o celular para que falassem com a mãe. E falou que o menino chorava porque estava com dor de dente e a irmã chorava com “pena” dele. Na verdade estavam chorando por se sentirem abandonadas, pois quando perguntei a criança se podia fazer algo para ajudar ela falou: “quero ir para minha casa, quero a minha mãe”. Quando questionei porque se faz isso com uma criança daquela idade, uma mãe que estava acompanhando a cena criticou a família que abandonava os filhos na escola. A direção da escola justificou que havia falta de funcionário. Ou seja, aquela situação é percebida como algo normal ou culpa da família. Não se percebe a falta de responsabilidade da escola em implementar um Programa e não oferecer condições dignas para a sua execução, nem as políticas educacionais que são encaminhasdas sem se pensar na realidade da escola (Diário de Campo, 17/04/2012).

É com base nessa realidade que justificamos a necessidade de pensarmos a Educação Ambiental como uma dimensão do conteúdo e da prática da educação que nos ajuda a pensar uma Pedagogia do Cuidado.

A partir dessas considerações, na tentativa de demonstrar a sustentabilidade como uma possibilidade que, através da EA, nos ajuda a promover a cultura do Cuidado, apresentamos, a seguir, uma síntese acerca da EA, em sua evolução histórica, em interface com a dimensão do cuidado na política educacional brasileira.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIMENSÃO DO CUIDADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo (FREIRE, 2000).

Compreendemos o ambiente como o produto das relações estabelecidas entre as sociedades e a natureza, a casa comum de todas as gerações passadas, presentes e futuras (AREDT, 2007), que precisa ser preservado e conservado - entendendo o “conservar” como uma forma de usar com cuidado - para que possa oferecer condições de vida para as atuais e também futuras gerações.

Nesse sentido, a EA como uma dimensão do conteúdo e da prática do processo educativo, em todas as áreas do conhecimento dos diversos níveis e etapas da educação, visa promover a busca de uma nova ética que se contraponha a ética do mercado global e promova novas formas de convivência no meio em que vivemos mediadas pela ética do cuidado.

Assim, a dimensão do cuidado é compreendida, como uma atitude de convergência entre a Educação Ambiental – que tem como tarefa promover o cuidado do ambiente, nossa casa comum - e a Educação Básica que tem, hoje, o desafio⁴⁵ de resgatar a dimensão do “cuidar” em todas as suas etapas. E também como um aspecto que deve (ou deveria) permear todos os demais aspectos da vida em sociedade, já que o humano é um ser de cuidado.

Essa necessidade de considerar o *educar* e o *cuidar* como dimensões inseparáveis é uma preocupação que vem sendo assumida pela política educacional brasileira, desde 1998, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). E mais recentemente, pelas novas diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010). Essa política estende a obrigação do cuidar, antes restrita a Educação Infantil, a todas as etapas da Educação Básica (Art. 3º) e também inclui a sustentabilidade como uma atribuição dessa etapa da educação.

A Educação Ambiental na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, tem como desafio “ressignificar o

45 Entendemos o desafio não como um empecilho, mas como uma provocação que nos impulsiona a seguir.

cuidado com a diversidade da vida como valor ético e político, fugindo da equação simplista ambiente = natureza” (BRASIL, 2007) e programar ações/recursos que promovam o diálogo com professoras/es sobre como a educação pode contribuir para a construção de sociedades sustentáveis.

Nessa perspectiva do humano como ser de cuidado situamos a criança, o sujeito da educação, nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no debate acerca da infância, uma área que vem se constituindo, nas últimas décadas, a partir do reconhecimento dos direitos da criança, principalmente em relação à educação e ao atendimento em instituições específicas, fruto de um processo de lutas e embates que busca vencer as desigualdades que marcaram (ou ainda marcam) a história da criança - principalmente da criança pobre.

Apesar da falácia a respeito dos direitos da criança e sua presença constante na literatura, na mídia e no debate acadêmico, ainda temos muito que aprender acerca da infância. Um campo de estudos que está em plena constituição e tem sido alvo de interesses diversos – nos setores social, acadêmico e técnico - e se desenvolvido a partir da contribuição de diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Antropologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia e do empenho de diversas/os pesquisadoras/es (KULMANN JÚNIOR, 1998; COHN, 2005; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007; ANGOTTI, 2009; RIZZINI & PILOTTI, 2009; KRAMER, 2011).

Analizando a realidade da infância no Brasil e em Portugal, Vasconcelos e Sarmento (2007) a apresentam como (in)visível, porque algumas vezes (ou na maioria das vezes?), conforme esse autor, as crianças não são percebidas nem consideradas no atual contexto de organização da sociedade que não respeita o direito à infância. Nessa perspectiva, a infância vem sendo percebida pela negação, em um processo de ocultação, construído historicamente, que concebe a criança como um ser em transição, portanto, invisível, e, numa visão “adultocêntrica” que não valoriza o que ela fala e realiza.

Ao defender a criança como um ser produtor de cultura, mas também, produto dessa mesma cultura – pois é no interior da cultura que a infância é construída, destruída, mas também reinventada – Sarmento (2007) reconhece a necessidade de uma “ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e a criança”, por meio do diálogo entre diversas áreas do conhecimento, como condição essencial para procurarmos caminhos que nos permitam ir experimentando possibilidades que nos

ajudem a desconstruir essas ideias e melhorar as relações entre o mundo adulto e o da criança.

Alguns estudos evidenciam que o “grave problema da infância”, inevitavelmente associado à pobreza, em nenhum momento da história foi enfrentado por políticas sérias e viáveis de distribuição de renda, saúde e educação. As políticas voltadas para essa fase, no nosso país, ainda enfatizam a necessidade de controlar a população pobre, vista como perigosa, contribuindo para manter o abismo entre a infância privilegiada e uma leva de menores marginalizados, para os quais se impõe políticas assistencialistas.

Como também têm combinado e confrontado, ao longo da história, estratégias repressivas assistencialistas e de defesa dos direitos da criança, ou seja, são mediadas por uma diversidade de correlações em conflito – ora percebidas como ameaça, ora como “coitadas” e a partir do ECA⁴⁶ como “cidadãs” - buscando sempre legitimar o poder do adulto sobre elas.

Várias iniciativas foram adotadas, visando à superação dessas contradições: erguemos instituições para ampará-las; formulamos leis para protegê-las; a partir de diagnósticos alarmantes, criamos novos métodos para sua (re)educação e programamos ações para conter o abandono e a criminalidade. No entanto, os problemas persistem e atingem, hoje, milhões de crianças e, apesar de alguns avanços, temos a impressão de que quase não saímos do mesmo lugar (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

É nesse contexto de contradições e de (in)visibilidade da infância que se situa a Educação Infantil – EI, instituída no Brasil, no âmbito da emancipação da mulher e sua inserção no mercado de trabalho em virtude do acelerado processo de urbanização, na conjuntura de uma sociedade marcada por contradições que permitem a coexistência de crescimento, miséria, desemprego e acesso desigual aos bens sociais, em instituições cuja preocupação central era fornecer abrigo.

Entretanto, em um intenso processo de luta essa concepção vai sendo modificada, mesmo que de forma lenta, e nos anos 1980 a concepção da privação cultural - reforçada, inclusive, por documentos oficiais - é questionada pelos Estados e municípios, a partir de contribuições da psicologia, sociologia e antropologia, que evidenciaram a condição desigual que estava sendo imposta às crianças e a necessidade

46 Estatuto da Criança e do Adolescente. Aprovado em julho de 1990 - em consonância à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança - apresenta, de forma detalhada, os direitos da criança e do adolescente em forma de diretrizes gerais para uma política nessa área, na perspectiva da proteção integral.

de combater essa desigualdade e reconhecer as diferenças. Um desafio necessário à consolidação da democracia e de repúdio a injustiça social e a opressão. Desde então a criança passou a ser percebida (pelo menos no âmbito do discurso) como cidadã que tem direito e pertence a uma classe social, um grupo, uma cultura. E, portanto, precisa ser respeitada em sua especificidade.

Essa luta pela valorização da criança também faz parte de um contexto maior de valorização da vida e por melhores condições para se viver, como bandeira de luta da Educação Ambiental em sua busca por um lugar no contexto das políticas públicas da educação.

Na tentativa de situar a EA como política pública da educação que nos estimula a (re)pensar o cuidado de si mesmo, dos outros, do ambiente e da vida em toda a sua abrangência, faremos um breve resgate de sua evolução histórica tanto no contexto internacional quanto nacional - de forma mais detalhada - no intuito de compreender sua contemporaneidade. Essa compreensão nos auxilia a pensar a EA como uma dimensão do processo educativo capaz de restaurar as relações com nós mesmos, com os outros e com o meio no qual vivemos a partir do cuidado.

Para ser reconhecida, hoje, como política pública, a EA percorreu um longo caminho. Em seu estágio inicial foi concebida como preocupação do ambientalismo⁴⁷ que na visão de Sorrentino *et al* (2005) colocou-nos a questão dos limites nas relações entre as sociedades e a natureza e das sociedades com suas próprias naturezas. E procurava chamar a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais “ambientalmente corretas”. Somente depois se configurou como quefazer da educação ao dialogar com as tradições, teorias e saberes do campo educacional, como afirma Carvalho (2004).

Tomando como referência básica o documento que apresenta o ProNEA (BRASIL, 2005) e outros documentos oficiais, faremos uma síntese dos principais acontecimentos que marcaram a trajetória da Educação Ambiental, em interface com algumas políticas da educação, para que possamos compreender seu estatuto atual de política pública educacional.

⁴⁷Também chamado movimento ecológico é um movimento social que congrega uma diversidade de correntes de pensamento que têm como foco de preocupação o meio ambiente. Não podemos esquecer a importância desses movimentos na formulação inicial da crise ambiental e na recomendação da Educação Ambiental como alternativa que visa buscar novas formas de relacionamento dos seres humanos entre si e destes com o ambiente.

Inicialmente destacamos a Conferência de Estocolmo, realizada na Suécia em 1972, evento que inseriu a EA no debate internacional e posteriormente promoveu a instituição do Programa Internacional de EA (PIEA) sob a égide da UNESCO⁴⁸ e do PNUMA⁴⁹. Esse Programa foi consolidado na I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi (1977), na qual foram estabelecidas as finalidades, os objetivos, os princípios e as estratégias para a promoção da Educação Ambiental em nível mundial.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), outro evento Internacional importante para a EA, dentre outras contribuições aprovou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Agenda 21 Global⁵⁰. Entretanto, somente em 1997, 20 anos depois, ocorreu a II Conferência Internacional de EA, em Tessalônica (Grécia), que definiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável⁵¹. Esses eventos internacionais contribuíram para a mobilização de eventos nacionais e para que diversos países instituíssem políticas e programas visando inserir a EA entre suas ações.

No Brasil, o debate acerca dessa questão surge a partir de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), pelo Poder Executivo, que foi responsável pela “capacitação” de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais. A Política Nacional de Meio Ambiente - PNMA, promulgada em 31 de agosto de 1981 determina a inclusão da EA em todos os níveis de ensino.

Entretanto, apesar da Educação Ambiental ter sido apontada como atribuição da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), órgão vinculado ao Ministério do Interior – com a função de esclarecer e educar o povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente, somente com o

48 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

49 Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

50 A Agenda 21 Global é um programa de ação assumido por 179 países, durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, se comprometendo a cuidar do planeta. Ela tem 40 capítulos, que envolvem diversos setores da sociedade, inclusive a educação. Na Agenda 21, como em qualquer agenda, estão marcados os compromissos da humanidade com o Século XXI, para garantir um futuro melhor para o planeta, a partir do respeito ao ser humano e o seu ambiente.

51 Não é objetivo deste trabalho, abordar a temática do desenvolvimento sustentável, entretanto, para uma melhor compreensão ver Camargo (2003).

avanço da consciência ambiental nas décadas de 80 e 90 é que ela ganha reconhecimento público e popularidade.

Conforme Jardim (2009, p.125), essa inserção inicial nos setores públicos confere a Educação Ambiental “um caráter conservador, comportamental e tecnicista voltado para a resolução de problemas”. Esse caráter tecnicista é evidente nos diversos documentos, nacionais e internacionais, que a norteiam, nos quais aparecem as expressões: “treinamento de pessoal”, “capacitar pessoas”, e “capacitação de recursos humanos”, dentre outros, tem grande influência na sua prática didático-pedagógica nos sistemas de ensino.

Dentre as iniciativas mais importantes da década de 80 destacamos a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (1981) que estabeleceu a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo também a educação da comunidade e a aprovação da Constituição Federal (1988) que inclui a Educação Ambiental como direito de todos e dever do Estado, no inciso VI do artigo 225. Em relação à criança, essa lei, reconhecida como Constituição cidadã – foi a primeira a reconhecer o direito da criança pequena à educação e o dever do Estado de oferecer meios para garantir esse direito. Desde então a criança passou a ser percebida (pelo menos no âmbito do discurso) como cidadã que tem direito e pertence a uma classe social, um grupo, uma cultura e, portanto, precisa ser respeitada em sua especificidade.

Na década de 1990, período em que a Educação Ambiental tornou-se mais efetiva na sociedade brasileira, iniciado com a criação do Grupo de Trabalho de EA no Ministério da Educação (MEC), da Divisão de Educação Ambiental (1991) e dos Núcleos de EA (1992) no IBAMA⁵². Destacamos ainda nesta década, a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (1994), uma parceria do MEC e do Ministério do Meio Ambiente – MMA. Esse programa foi revisado em um processo de Consulta Pública, realizada em 2004, que promoveu a participação de grande parte das/os educadores ambientais do país. A nova versão, (PRONEA, 2005), reitera o entendimento da EA como processo dialético e transformador.

No âmbito da educação, em geral, foi um a década de 90 foi um período de transição e ampliação do debate acerca dos direitos da criança, principalmente, a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

52 Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

9.394/ 1996, que além de reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que tem a função de *educar* e *cuidar* da criança pequena.

Nesse mesmo período, foram lançados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam, dentre outras novidades, o Meio Ambiente como Tema Transversal ao currículo oficial do país, para EF. E também, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), visando subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos nas instituições de EI. Esse documento é composto por três volumes e nenhum deles faz referência a Educação Ambiental. Entretanto, apresenta como objetivo da EI desenvolver nas crianças capacidades “observar e explorar o ambiente (...) perceber-se como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação”, o que corrobora com a definição de Educação Ambiental instituída pela PNEA (BRASIL, 1998).

O volume três desse documento, relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, enfatiza o eixo de trabalho Natureza e Sociedade visando integrar os diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais - com o objetivo de desenvolver nas crianças (de 0 a 6 anos, hoje, 0 a 5) capacidades que lhe permitam explorar o ambiente, estabelecer relações entre ele e as formas de vida que ali se estabelecem reconhecendo valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. É importante destacar que o RCNEI não faz referência à EA em nenhum momento do texto. Dessa forma, o eixo Natureza e Sociedade pode se constituir em uma alternativa para inserir a dimensão ambiental, nesse nível da educação, desde que professoras/es sejam orientadas/os para tal tarefa.

Na área da EA, destacamos, em 1999, duas importantes realizações: a I Conferência Nacional de Educação Ambiental ocorrida em Brasília, uma parceria entre MEC/MMA - que teve como resultado a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”, evento que tivemos a oportunidade de participar. E a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02, uma grande conquista para essa área, como resposta a um longo processo de lutas e embates, que torna a EA um componente essencial e permanente da educação nacional.

Em 2001 o MEC lançou o Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola (PAMA) um Programa Nacional de Formação Continuada, elaborado pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) constituindo-se em uma estratégia do MEC

para implementar, de fato, os PCNs, uma vez que sua distribuição não estimulou os sistemas de ensino a implementarem a proposta curricular. O PAMA foi realizado em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Universidades e Organizações Não Governamentais interessadas, com os objetivos: de institucionalizar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino, garantir a formação dos professores e elaborar material didático (BRASIL, 2001).

A criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA, em 2002, uma parceria entre o MEC e o MMA, que tem como finalidade: - a definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional; - a articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional; e – a participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental – concretiza o processo de transversalização da EA na estrutura do governo.

Em 2003, tem-se a realização da I Conferência Nacional de Meio Ambiente, em duas versões. A Adulta com o lema “Vamos Cuidar do Brasil” e a versão Infanto-Juvenil com o lema “Como Vamos Cuidar do Meio Ambiente no Brasil” (BRASIL, 2003), marcou o início de um processo participativo, até então ausente na esfera governamental, em nosso país. Esta Conferência se constituiu num grande movimento que mobilizou órgãos oficiais, a sociedade civil organizada, estudantes e professoras/es de 16 mil escolas públicas de Ensino Fundamental em 4.067 municípios do país. E como se configurou como evento bianual, a segunda e a terceira versão foram realizadas em 2004 e 2008, respectivamente.

Atualmente a Educação Ambiental está assentada, no MEC, em uma Coordenação Geral (CGEA), vinculada à Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa Secretaria, criada em julho de 2004, congrega uma grande diversidade de temas - alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial e mais recentemente a questão da inclusão - antes distribuída em outras secretarias -, com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e estimular a participação de todos os cidadãos e cidadãs em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Essa diversidade de temáticas, em um único setor, indica a magnitude, a responsabilidade e os desafios desse órgão, no sentido de promover, ou até mesmo

convencer, sobre a necessidade de se abordar, nos diversos sistemas de ensino do país, questões que atendam anseios e necessidades do atual contexto social.

Atuando junto aos sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, a SECADI apoia ações e projetos de educação ambiental que fortaleçam a PNEA e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em sintonia com os princípios e diretrizes do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, da Carta da Terra, da Carta das Responsabilidades Humanas e da Agenda 21, constituindo o “Círculo Virtuoso da EA”, conforme a Figura 02.



Figura 02: Círculo Virtuoso da Educação Ambiental no MEC
Fonte: Ministério da Educação

Nesta organização a Educação Ambiental, enquanto pauta prioritária da Educação Integral compõe, juntamente com o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, o Órgão Gestor da PNEA. Esse órgão coordena as políticas públicas de EA, e tem como meta promover o seu enraizamento em todo território nacional. Dessa forma a EA vem se institucionalizando, enquanto dimensão da educação, e galgando espaços nas principais organizações e eventos da área, no país, como por exemplo: Anped (GT 22), ENDIPE (2010), Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010) e na proposta do novo PNE⁵³ (2011-2021). Poderíamos

53 A promoção da sustentabilidade socioambiental aparece como uma diretriz do PNE - 2011/2020 (item VI, Art. 2º).

dizer que essa presença da EA em eventos oficiais representa um indício de que vêm sendo superadas algumas barreiras na busca de um lugar na educação.

Dessa forma, a Educação Ambiental vem se consolidando, nas últimas décadas, como dimensão da educação, galgando reconhecimento e marcando presença nas políticas das diversas áreas do conhecimento, como um fazer educativo que visa reconstruir ou reconfigurar as relações entre as sociedades e o ambiente a fim de delinear um campo do saber e da prática que responda aos desafios colocados pela crise ambiental contemporânea.

Entretanto, apesar dessa aparente aproximação, sua institucionalização no “chão da escola”, “em todos os níveis e modalidades do processo educativo”, como propõe a PNEA, em seu Art. 2º, ainda se apresenta como meta a ser perseguida, em virtude dos desafios a serem superados nesses espaços. Um deles é a desconstrução do mito que a EA é “uma educação” ou um projeto a ser levado para a escola por especialistas da área ambiental, ou uma tarefa a mais para professoras/es, já tão sobrecarregados. E não como algo que já está lá nos conteúdos de todas as áreas do conhecimento e níveis do ensino e na realidade vivida pela escola - já que ela está inserida em um ambiente cujas particularidades podem orientar o processo.

Esse distanciamento da EA dos processos educativos é norteador por vários fatores, dentre eles destacamos sua origem no bojo dos movimentos sociais – mais especificamente do movimento ecológico/ambientalista - que lhe imprimiu um caráter de campanha como ação pontual, e o fato de se caracterizar como campo recente e em processo de construção. E se apresenta, hoje, como um campo conflituoso, plural e diverso, em virtude da diversidade de concepções que podem ser identificadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, como confirmam pesquisas recentes.

(...) o campo da EA se constitui como um espaço social diversificado, político e conflituoso, orientado por uma multiplicidade de concepções político-pedagógicas, éticas e culturais que disputam entre si a hegemonia e o poder de orientá-lo segundo suas concepções e interesses (LIMA, 2011, P. 223),

Essa questão se reflete nas diversas formas adotadas no tratamento desse saber-fazer educacional nos diversos segmentos da sociedade, seja nos movimentos sociais ou setores empresarial e educacional, ora de forma esporádica e pontual com uma abordagem informativa e centrada numa perspectiva naturalista, ora desprovida de criticidade, ora com caráter mais crítico e político ao promover processos

participativos. Entretanto, apesar da contradição, a primeira forma ainda prevalece no contexto da educação, uma vez que a maioria das ações de EA, desenvolvidas na escola, não tem relação com os conteúdos, nem com a realidade da escola, contribuindo, assim, para o esvaziamento da Educação na Educação Ambiental. Esse parece ser um grande desafio a ser superado por essa área, pois não podemos dar conta dessa dimensão à margem do fenômeno educativo.

Nesse contexto parece haver hoje o reconhecimento da necessidade de uma reconfiguração do campo da EA, no sentido de priorizarmos concepções críticas que visem à transformação da sociedade e não a sua manutenção. Um exemplo desta busca é o livro *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*, organizado por Loureiro et al. (2009) que nos convida a exercer a práxis nessa área de modo crítico e emancipatório.

Há também o reconhecimento da escola como espaço institucional privilegiado para abrigar o saber/fazer da EA. Todavia nos espaços escolarizados, essa prática se depara com diversas dificuldades (LIMA, 2011, p.228), dentre elas destaca-se a

inserção de uma proposta interdisciplinar em uma estrutura disciplinar; envolvem concepções e práticas epistemológicas e pedagógicas consolidadas ao longo do tempo, uma longa história de desvalorização e de abandono da educação, das políticas de ensino e dos profissionais do ensino em nossa sociedade, além de hábitos e atitudes reprodutivistas, individualistas e pouco democráticos que impregnam a cultura política, em geral e se refletem nos profissionais da educação.

Para esse autor a consciência dessas dificuldades, a reflexão sobre caminhos alternativos, o desejo de renovação e a mobilização política para pressionar as instituições responsáveis por parte dessas dificuldades, já indicam um começo de uma mudança que não ocorrerá tão rápido, mas “virá em longo prazo”. A sua reflexão acerca das dificuldades em relação à inclusão da EA, “nos ambientes escolarizados”, indica algumas pistas.

(...) além da necessidade de sensibilizar as instâncias políticas formuladoras das políticas educacionais, outras necessidades relacionadas à transição na direção de novos paradigmas de conhecimento interdisciplinares, à renovação dos currículos escolares, ao planejamento de currículos que favoreçam a integração entre disciplinas e de projetos político-pedagógicos que envolva todos os membros da escola, à autonomia relativa das escolas na elaboração de seus projetos particulares, à integração e participação da comunidade onde a escola está inserida, à valorização do professor, no sentido de melhorar sua remuneração, de lhe oferecer uma capacitação interdisciplinar e mais tempo para a pesquisa e planejamento de suas

atividades, e à orientação do projeto escolar para a realidade e para os problemas locais sem se esquecer de relacioná-lo com os problemas da sociedade global (LIMA, 2011, p.229).

Esse autor alerta, ainda, para a necessidade de fomentar esse debate entre aqueles e aquelas que fazem a escola, procurando ouvir suas reflexões e sugestões, evitando que se trate esse conjunto de alternativas “como um novo pacote que se impõe sobre a escola” (LIMA, 2011, p.229). Todavia, essa parece ser a conformação que vem sendo adotada pelas políticas de EA que chegam às escolas que não consideram a forma de organização dessas instituições nem a realidade vivida por profissionais e estudantes que convivem nesses ambientes. Os quais retratam, no aspecto físico, a situação de abandono e descuido dos poderes públicos para com a educação pública em nosso país.

Essa perspectiva de promoção do debate entre os que fazem a escola é possível a partir de alguns instrumentos ou espaços que podem contribuir para a efetivação da EA no contexto da educação Básica. O PPP da escola, a Com-Vida e a Agenda 21 da escola.

O PPP é um instrumento construído coletivamente, a partir da realidade da escola, tem a função de nortear os rumos da instituição e ajudar no enfrentamento dos desafios cotidianos. Ou seja, é um planejamento que contém uma visão macro dos desafios e das ações que a escola pretende desenvolver. Veiga (2003) o caracteriza como uma “ação consciente e organizada” que deve contribuir para romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Ainda conforme essa autora, a elaboração do PPP deve se constituir em um processo de vivência democrática da qual participam todos os segmentos que compõem a comunidade escolar que assumem o compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.

Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003).

Na visão dessa autora, o projeto é um meio que por um lado, permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas (VEIGA, 2003).

Conforme o ProFEA, o PPP “consiste na formulação e enunciação de uma proposta educacional, de suas raízes filosóficas, suas bases conceituais e políticas até a sua operacionalidade”. O processo de formulação desse documento pode caracterizá-lo como “autoritário” - se a sua centralidade for o indivíduo ou grupo, mesmo que seu conteúdo se diga democrático – ou se construído de forma participativa, se constitui em “um princípio político”. Esse documento também reconhece que o PPP não pode ser considerado “um produto acabado e definitivo ou uma cartilha normatizadora”, mas antes de tudo um processo de gestão contínua orientada pelos princípios e objetivos educacionais de um grupo ou instituição, constituído, em linhas gerais, por três marcos: Conceitual, Situacional e Operacional (BRASIL, 2006, p. 27).

O marco Conceitual diz respeito à idealização, ao sonho de futuro e engloba a concepção de sociedade e de ser humano partilhada pelo grupo. Ou seja, responde a questão: qual escola queremos? O Situacional refere-se às características do contexto, conforme diagnóstico da realidade sócio educacional (onde se inclui a realidade ambiental). Portanto, responde ao questionamento: qual escola temos? E o Operacional diz respeito às metas, ao planejamento das estratégias e ações a serem desenvolvidas. Ou seja, a definição daquilo que podemos fazer para construir a escola que sonhamos.

Dessa forma o PPP dependendo da dinâmica da escola pode se constituir em um espaço de debate e construção coletiva que contribui para a integração da comunidade escolar e desata com a comunidade na qual a escola está inserida.

A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-Vida, “uma comissão comprometida com a escola e a comunidade”, parece ser uma tentativa de promover essa participação no contexto das escolas. É uma ação estruturante do PVCBCE, que visa promover espaços permanentes de EA e Agenda 21 nas escolas, surgiu a partir das proposições da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, através da Carta “Jovens Cuidando do Brasil”. Adotando como referência o documento que apresenta a proposta (BRASIL, 2007), apresentaremos uma síntese dessa proposta que tem como meta principal ajudar a cuidar da escola.

Com base na proposta dos Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire, a Com-Vida é uma Comissão formada a partir da reunião das pessoas que participaram da

Conferência de Meio Ambiente na Escola, ou envolvida com projetos e ações voltadas para o meio ambiente na escola. E também por outras pessoas da comunidade que tenham interesse e das organizações já existentes na escola, como Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar, além de entidades governamentais ou Organizações Não Governamentais (ONGs) existentes na comunidade, empresas, Associações (de moradores e de bairro), Igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas, dentre outras.

Dessa forma é um espaço de mobilização e de participação que faz parte da comunidade escolar e se propõe a reunir pessoas em torno da melhoria do ambiente e do desenvolvimento da comunidade escolar e do entorno num movimento por uma escola e um mundo melhor. Assim participam da Com-Vida na escola: estudantes, professores, funcionários, pessoas da comunidade (pais, mães, avós, vizinhos) e representantes de outros órgãos.

O principal objetivo, dessa proposta é realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, e contribuir assim para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, com os objetivos de:

- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;
- Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação a Carta das Responsabilidades ‘Vamos Cuidar do Brasil’;
- Fazer a Agenda 21 na Escola;
- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola;
- Promover intercâmbios com outras Com-Vidas com as Agendas 21 locais;
- Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente;
- Contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável.

O principal objetivo dessa comissão é organizar a Agenda 21 da escola. Para tanto, o documento que orienta o processo propõe a metodologia da Oficina da Futuro, cujas etapas passaremos a apresentar.

“Árvore dos Sonhos”, primeira etapa, foi proposta com base na grande árvore construída na Conferência da Sociedade Civil durante a Rio/92. Essa dinâmica reúne as

pessoas da comunidade escolar, em pequenos grupos e as estimula a pensar sobre qual escola gostariam de ter ao responder os questionamentos: Como é a escola dos nossos sonhos? Como é a comunidade dos nossos sonhos?

A etapa seguinte, As Pedras do Caminho, estimula os grupos a falarem das pedras, as dificuldades e desafios que deverão enfrentar para chegar aos sonhos. Em pequenos grupos devem responder ao questionamento: Quais são os problemas que dificultam alcançarmos nossos sonhos? E em seguida, devem organizar esses problemas, por ordem de prioridade, ou seja, escolher aqueles que gostariam de resolver em primeiro lugar, segundo, terceiro...

O próximo passo: Jornal Mural: viagem ao passado e ao presente visa reunir as informações para conhecer a história da escola e da comunidade, procurando pesquisar como surgiram os problemas e como era a escola e a comunidade antes, procurando pessoas mais velhas da comunidade e outras formas de registro e documentos. Os resultados devem ser organizados em um jornal mural para a divulgação.

Por fim, o Plano de Ação se constitui numa tomada de atitude que visa transformar a situação atual e realizar os sonhos. Para tanto, deve se colocar para o debate dos pequenos grupos as ações a serem realizadas, como, aonde, quando e quem vai se responsabilizar por elas, seguido da avaliação e da divulgação das ações.

Na dinâmica desse processo essa Comissão constrói a Agenda 21 da escola, a partir da participação de toda a comunidade escolar, como base na Agenda 21 Global, um Programa de ação assumido por 179 países, durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, que se compromete a cuidar do planeta. Ela tem 40 capítulos, que envolvem diversos setores da sociedade, inclusive a educação. Na Agenda 21, como em qualquer agenda, estão marcados os compromissos da humanidade com o Século XXI, para garantir um futuro melhor para o planeta, a partir do respeito ao ser humano e o seu ambiente.

Dessa forma, a Com-Vida se constitui em uma oportunidade para a comunidade escolar promover a participação e o debate dos problemas e suas respectivas soluções, o que favorece a formação para a cidadania no sentido da participação e da responsabilização com o meio em que vivemos. Esse princípio da responsabilidade, que orienta o processo, se baseia na origem do termo que em latim *respondere* isto é, responder, assumir um compromisso, no sentido das responsabilidades individuais e

coletivas, seguindo os ideais da Carta das Responsabilidades Humanas⁵⁴. (BRASIL, 2007). A Com-Vida tem a função de mobilizar a escola para a construção da agenda 21.

A Agenda 21 Escolar, por sua vez, como o próprio nome indica, é um planejamento coletivo da escola, realizado a partir da mobilização da Com-Vida que resulta do estudo das Agendas 21 Global, Brasileira, Estadual e Local e dos diagnósticos levantados, a fim de ser implementada em um Plano de Ação que envolva toda a comunidade escolar, tanto nas dependências da escola quanto na comunidade do entorno. É um processo no qual a comunidade assume a responsabilidade de impulsionar o trabalho junto aos membros da escola e da comunidade escolar.

Dessa forma esses instrumentos podem ajudar a promover a EA na escola desde que ela, ou melhor, professoras/es sejam orientados e tenham tempo para essas atividades. Na tentativa de nos situar na diversidade e pluralidade do campo da EA, a concepção crítica apontada por Loureiro (2009) compreendida como sinônimo das denominações: transformadora, emancipatória, popular e dialógica, em interface com a ética do cuidado em Boff (2002) e o *amor mundi* em Arendt (2007), pode orientar um caminho que nos leve ao horizonte da esperança de uma escola que possa sonhar e concretizar o sonho de uma sociedade mais humana e um mundo onde se possa viver bem.

Nesse sentido, tal concepção se contrapõe ao atual contexto do mercado global a partir da compreensão crítica da realidade, visando ampliar a compreensão do mundo por meio da problematização. Ou seja, a escola precisa trazer a EA para realidade dos espaços-tempos da comunidade, a partir dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento numa lógica transversal/interdisciplinar que contribua para repensar a atual estrutura curricular, baseada na disciplinaridade e promova processos de mobilização e participação que envolva escola e comunidade.

Dessa forma, a EA integra, de fato, o currículo e o PPP da escola. Além desses, outros espaços que podem contribuir para a consolidação da participação intra e extraescolar são a Com-Vida e a Agendas 21 escolar, dentre outros que existem na escola e na comunidade.

54 Documento de âmbito internacional, como parte da Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário, lançado em 2001, na Assembleia Mundial dos Cidadãos, propõe um princípio universal de responsabilidade humana e favorece a reflexão sobre o significado da responsabilidade, tanto individual como coletiva. A Carta nos convida a rever e a agir de maneira responsável e com respeito ao outro e ao planeta.

Conforme Loureiro (2009), a EA Crítica a partir da complexidade das interações entre natureza, sociedade, ser humano e educação, nos mobiliza para agir/mos/pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, PPP) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), buscando vincular e relacionar esses instrumentos ao contexto escolar, a partir da perspectiva crítica de EA.

A perspectiva da Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2006) com base no diálogo real apresenta-se capaz de proporcionar canais concretos de realização de utopias e sonhos possíveis. Compreende que por meio de uma prática dialógica é possível romper com a lógica do imobilismo e das amarras do atual contexto e pensar na possibilidade de outras formas de ser e conviver, percebendo que as “pedras do caminho” não são intransponíveis, pelo contrário, elas podem se constituir em degraus para a superação dos obstáculos.

Nesse sentido, a partir dos espaços promovidos pelo PPP, a Com-vida e a Agenda 21 escolar, podemos pensar em Projetos concebidos e planejados em diálogo com a estrutura pedagógica de cada escola, que se contrapõem a lógica dos projetos pontuais, e o reconhecimento de que é preciso dialogar com o universo da educação e intervir nas políticas públicas para a democratização de práticas viáveis. Podemos vislumbrar a emancipação que promove a transformação do nosso modo-de-ser e viver a partir do cuidado. A partir da formação de professoras/es que os oriente e mobilize para essas ações.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIMENSÃO DO CUIDADO

(...) Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino tantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto. Há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo. Tomar conta da amizade, alegria e muito sonho espalhados no caminho verdes, planta e sentimento, folhas, coração, juventude e fé (MILTON NASCIMENTO).

Embalados por esse sentimento de esperança e do desejo de cuidar da vida e do mundo que traz Milton Nascimento nessa música-poema e no sentido posto por Paulo Freire que não se resume à mera espera, mas à uma busca mobilizadora, buscamos através deste trabalho, compreender a dinâmica da formação docente em EA. O nosso desejo é que possamos, na medida do possível, ajudar a repensar esses processos no intuito de responder, positivamente, aos desafios da crise ambiental contemporânea, em nível local e global e superar a visão fatalista da realidade que não está dada, mas em processo. Portanto, passível de transformação.

A inserção da Educação Ambiental, nos processos de formação docente de todos os níveis de ensino e campos do saber ainda se constitui um desafio a ser perseguido, principalmente na formação de pedagogas/os, profissionais responsáveis pelos primeiros anos de escolarização, etapa determinante no processo de socialização do indivíduo. Considerando tal ausência como um grande limite à prática da EA nos processos formais de ensino, questionamos: qual o lugar da EA nos processos da formação de docentes da Educação Básica? Que dizem as políticas, da educação em geral, e da Educação Ambiental sobre essa questão?

Para situar a Educação Ambiental e problematizar o seu lugar no contexto das políticas de formação docente se faz necessário compreender como vem sendo pensada e efetivada essa formação na atual conjuntura da educação. Dessa forma, alocamos a intensificação do debate acerca da formação docente, em nível internacional, a partir da década de 1980, no contexto de ruptura da racionalidade técnica, até então predominante e a emergência da concepção do professor como profissional da educação, cuja especificidade é a docência e o trabalho pedagógico.

Em meio a esses questionamentos reconhecemos que tem havido, nas últimas décadas, um maior reconhecimento de que as mudanças necessárias à melhoria na qualidade da educação passam pelas/os docentes como atores sociais imprescindíveis

nessa tarefa, e se enfatiza a necessidade de investir na qualificação desse profissional. Assim, a formação docente tem se estabelecido como prioridade no debate acerca da universalização da educação e se situa como um dos principais desafios da educação na contemporaneidade - imersa em um contexto paradoxal no qual se valoriza muito a formação docente ao mesmo tempo em que se desvaloriza a escola e os profissionais que nela atuam.

Esse debate que teve início, no Brasil, desde final dos anos 70 com o Movimento dos Educadores⁵⁵ e pela atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁵⁶ tem se ampliado, principalmente, a partir da LDBEN/1996 que demanda formação de nível superior, em cursos de licenciatura plena, para o exercício da docência na educação básica além da exigência, às instituições educativas, para admissão de profissionais habilitados.

A formação de professores/as da Educação Básica passa então a ser considerada área estratégica no conjunto das reformas político-econômicas na perspectiva neoliberal, a exemplo de outros países, e induz mudanças na organização acadêmica dos sistemas de ensino superior, *locus* dessa formação. Instalam-se, assim novas concepções na identidade do professor e na sua formação. Essa demanda provocou a expansão significativa de cursos de formação docente que se proliferaram em instituições públicas e particulares com diversos modelos e abordagens, principalmente de forma aligeirada e à distância.

Nesse contexto, as propostas para a formação de professoras/es da EI apresentadas pela LDBEN (LEI, 9.393/96) não contribuem para a valorização desses profissionais, uma vez que propõe a formação de nível superior, mas também faculta a formação de nível médio. O que demonstra que os atributos necessários para exercer o magistério infantil se baseavam (ou ainda se baseiam), portanto, na afetividade enquanto dádiva maternal para educar. Uma tarefa das “tias” carinhosas e guiadas somente pelo coração e pela intuição, que ainda hoje ocupam muitas instituições que atendem crianças pequenas.

Dessa forma, a prática docente na EI privilegia o cuidar apenas como atenção física como verificam Macedo; Dias (2006). Estas autoras chamam a atenção para a

55 Esse movimento, iniciado em 1978, como 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP-SP, que deu início a um amplo movimento em prol da formação docente no país.

56 Essa associação, criada em 1990, como entidade que defende uma formação inicial e continuada de qualidade, associada a valorização dos profissionais da educação, promove Encontros Nacionais de dois em dois anos (BRZEZINSKI, 2011).

necessidade de inserir um componente curricular, nos cursos de formação docente dessa etapa da educação, que aborde o *cuidar* e o *educar* numa perspectiva filosófica, como alternativa para amenizar o distanciamento entre essas dimensões nesse contexto.

André (2009), analisando a produção acadêmica na pós-graduação em Educação, evidencia um rápido crescimento das pesquisas sobre formação de professores que sobem de 7%, na década de 1990, para 22% em 2007. Além disso, também verifica mudanças no foco das pesquisas educacionais. Se nos anos 1990, 75% tinham como foco a formação inicial, nos anos 2005 3% delas voltam-se para os saberes, às práticas e as representações dos professores, nas quais se insere a formação continuada. Outro estudo mais recente, (ANDRÉ, 2010) também avaliou a pesquisa na pós-graduação em educação, no Brasil, e revelou que nos anos 1990, os pesquisadores não tinham como foco de interesse as políticas docentes.

Essa questão da ausência de interesse pelas políticas da formação docente parece permanecer, pois elas continuam sendo muito pouco investigadas, principalmente no que se refere à formação em EA, sobre a qual identificamos poucos trabalhos (ORSI, 2008; MENDONÇA, 2007; TRISTÃO, 2007).

Os diferentes modelos que orientam a formação docente, hoje, lutam por posições hegemônicas e têm se pautado ora pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática e ora pela racionalidade crítica, as quais parecem conviver no contexto das políticas que orientam o processo. Na racionalidade técnica a prática docente se baseia na aplicação de conhecimentos científicos e as questões educacionais enquanto ‘problemas técnicos’ podem ser resolvidas de forma objetiva a partir de procedimentos técnicos. O professor, enquanto técnico e/ou especialista deve aplicar os conhecimentos, regras e normas científicas e/ou pedagógicas (ZAICHNER; PEREIRA, 2008).

Os modelos mais difundidos de formação de professores, na visão de Zaichner; Pereira (2008) são abalizados na racionalidade técnica e orientam a construção da maioria dos currículos de formação de professores, em diversos países do mundo, além de reformas em programas de formação docente implementadas por instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial.

Na racionalidade prática a educação, é concebida como um processo complexo e a realidade educacional, fluida e reflexiva, deve ser controlada por meio de deliberações de seus profissionais sobre a prática. O propósito da formação, nesse modelo, é ajudar o docente a analisar e refletir sobre sua prática amplamente adotada por projetos/políticas

de formação, principalmente na formação continuada, apesar de se reconhecer suas limitações.

Quanto à racionalidade crítica, se pauta na perspectiva de que o processo ensino e aprendizagem devem estar ancorados na prática reflexiva. Na concepção crítica de formação docente a educação, enquanto atividade social e política é localizada historicamente e professores/as, enquanto pesquisadores/as, têm como meta a problematização da realidade e o estabelecimento de comunidades críticas de pesquisa que envolvam o ensino, o currículo e a organização da escola. Essa perspectiva atende aos princípios da ANFOPE.

Já a perspectiva reflexiva de formação, que tem como foco a constituição da autonomia de professoras/es a partir da “maneira com que se relacionam com o seu trabalho”, se contrapõe a modelos tradicionais de formação organizados numa perspectiva técnica e prática que geralmente são levados de forma pronta e buscam a adaptação do professor a novas políticas educacionais.

Diversos estudos realçam o imperativo de mudanças na formação docente, principalmente em relação à necessidade de considerar o contexto de atuação dessas/es profissionais. Internacionalmente temos, dentre outras, as contribuições de (IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2010; FORMOSINHO, 2009, OLIVEIRA-FORMOSINHO& KISHIMOTO). E no nível nacional, temos as contribuições de (FREITAS, 2007; GUEDIN, et al 2008; GATTI, 2003, 2011; FREIRE, 2001, 2005,2000, 1996), dentre outros.

Analisando o contexto atual das políticas de formação docente, Freitas (2007), fala das condições perversas que vêm historicamente degradando e desvalorizando, no Brasil e na América Latina, a educação e a profissão docente, dentre as quais destaca a má qualidade da formação e ausência de condições de trabalho que contribuem para reduzir a qualidade da educação pública. Para ela as perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento, presentes nas políticas de formação, ao invés de condições igualitárias, têm contribuído para institucionalização de programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, contribuindo para aprofundar o quadro da desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento do processo.

Conforme Shigunov Neto; Maciel (2004) é nessa perspectiva de desvalorização e flexibilização que vêm sendo implantadas as políticas públicas de formação docente no Brasil desde a década de 80. As quais, sob uma perspectiva neoliberal visam

escamotear, através do slogan da “qualidade total” a proposição de medidas simplistas e imediatistas.

Dessa forma a formação docente tem saltado de modalidades, modelos ou modismos – oscilado ora para o saber, ora para o saber fazer, ora na perspectiva inicial, ora na perspectiva continuada – como se não estivessem interligados, e se as duas vertentes de formação não constituíssem momentos do mesmo percurso. Essas questões estão relacionadas a problemas, historicamente adiados, que se enquadram numa matriz de pensamento dicotômica da relação teoria-prática que exige ruptura com a organização curricular de base disciplinar e tempos distintos de teoria seguidos de práticas, uma vez que a realidade é interdisciplinar e a relação dos seres humanos com a realidade circundante é ao mesmo tempo, teórica e prática (ALARCÃO, 2004).

Tardif (2010) fala da importância dos saberes que professoras/es mobilizam efetivamente no ofício da profissão os quais não podem estar à margem das diversas dimensões do ensino nem dos condicionantes do contexto de trabalho. Também chama a atenção para a natureza social desses saberes e da necessidade de serem considerados nos processos de formação.

Quanto às alternativas de formação no debate atual, a perspectiva da profissionalização do ensino (ou docente) se apresenta como um movimento quase internacional, para o qual convergem dirigentes de políticas da educação, as reformas educacionais e as novas ideologias da formação e do ensino. No entanto, na conjuntura atual se evidencia o caráter paradoxal dessa proposta: se exige que professoras/es se tornem profissionais num contexto em que as profissões dos diversos ramos, desde as mais sedimentadas, estão em uma crise profunda (TARDIF, 2010).

Em relação aos atuais modelos de formação de professoras/es para a EI, é possível identificar vários desencontros/tensões como a pouca clareza acerca do perfil desejado para esse profissional (traduzida na configuração curricular e oferta de cursos enciclopédicos); fragmentação e distribuição da prática pedagógica; ausência do perfil de professor pesquisador da prática pedagógica; cursos de formação amorfos que não consideram as especificidades da EI e com Projeto Pedagógico único para formar professores para a EI, EF e EJA⁵⁷; novas modalidades de cursos de formação, a exemplo

57 Como propõem as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.

dos Institutos Superiores de Educação⁵⁸ e Normal Superior, criados por políticas ligadas a acordos internacionais. Outro aspecto preocupante é a rígida natureza disciplinar da formação acadêmica que tem “efeitos catastróficos” nessa formação, uma vez que “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, o qual não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2011, p.108).

No intuito de vencer esses desafios e mudar a realidade da educação de nossas crianças são apresentadas, hoje, as perspectivas de “institucionalização da infância” (KRAMER, 2005) e de “pedagogia da infância” (KISHIMOTO, 2011). Que confirmam a necessidade de repensar as políticas de formação – inicial e continuada - de professoras/es desse nível. A perspectiva do desenvolvimento profissional⁵⁹ que visa à profissionalização⁶⁰ docente é uma proposta que parece convergir entre pesquisadores da área (KISHIMOTO, 2011; FORMOSINHO, 2009; KRAMER, 2011).

A profissionalização docente não se dá apenas no meio acadêmico, a partir de uma base teórica, mas se constitui num processo construído, de forma contínua, através da história vivida na formação prévia (de nível superior), na escola/creche/pré-escola (espaços privilegiados dessa formação) nos movimentos sociais da categoria, além da formação cultural através da arte, literatura, música, teatro, museus, bibliotecas, capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005). Configura-se, portanto, no tripé: formação inicial, formação continuada e carreira docente, aspectos que estão interrelacionados e se encontram com a prática cotidiana e o contexto vivido pela comunidade escolar.

Outra proposta é a integração de contextos, apontada como alternativa para a formação de professoras/es da Educação Infantil, que visa a integração entre instituições, pessoas e atividades, e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno do ser humano. Essa integração deve ser viabilizada através da parceria entre instituições de EI e EF, centros de formação docente (nível médio e superior), famílias, comunidade e outros serviços oferecidos pela sociedade local (FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

58Os Institutos Superiores de Educação têm a responsabilidade de manter Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental... (Artigo 63, inciso I, LDBEN).

59 Relaciona-se a ação profissional integrada que professoras/es desenvolvem junto as crianças e suas famílias a partir dos seus conhecimentos, competências e sentimentos e assumindo a dimensão moral da profissão (FORMOSINHO, 2011).

60 Diz respeito as saberes mobilizados por professoras/es através da integração de aspectos relacionados a formação e a luta por melhores condições de trabalho e de remuneração, ou seja, a carreira docente.

Assim, a formação docente tem se constituído nesse movimento da alternância de modelos e alternativas, na busca de ajudar aos profissionais da educação a lidar, de forma mais coerente, com as demandas que lhes são exigidas pela conjuntura social, política e econômica. A formação continuada tem se destacado, nesse contexto, visando atender ora às lacunas da formação inicial, ora às demandas do mercado. A profissionalização docente é uma perspectiva que parece ter encontrado abrigo nas atuais políticas de formação continuada.

Dessa forma, parece haver uma inversão de prioridades, uma vez que a Formação Continuada- FC - tem recebido, hoje, mais atenção do que a inicial, tanto por parte das políticas públicas quanto de pesquisadoras/es. Essa expansão é resultado de um processo que vem sendo implantado no país, desde 2000, como resposta a organismos internacionais, visando atender, de forma massiva, à demanda emergente por formação a um custo reduzido (FREITAS, 2007).

Dessa forma surge uma diversidade de propostas e/ou nomenclaturas, cujo foco era (ou ainda é) promover a formação em caráter de suprimento: programas de atualização ou qualificação, cursos de capacitação, reciclagem e de aperfeiçoamento, treinamento, formação permanente, formação contínua. E ainda, a formação continuada em serviço e a formação em contexto, que trata da formação no local de atuação docente. Além de eventos e projetos destinados a docentes de todos os níveis, da educação básica, constituindo o que se convencionou chamar de formação continuada, termo consagrado pela lei.

As justificativas para essa demanda são as mais diversas, além de suprir carências da formação inicial e atender as rápidas mudanças do contexto que exigem, de docentes, constante atualização, também se ancoram em uma perspectiva de desvalorização do magistério e, conseqüentemente, da profissão docente⁶¹, cujos profissionais são “desqualificados”, “desatualizados”, “incapazes”. Portanto, precisam ser “adestrados” como animais obedientes, ou “reciclados”⁶². O próprio termo formação remete a ideia de que somos deformados ou não temos forma (SATO, 2001) Qual forma?

61 Essa desvalorização é delineada em uma armadilha ideológica do mercado.

62 A ideia da formação continuada como “reciclagem”, numa perspectiva de renovação, acredita ser possível que professoras/es se descartem de sua história e experiências anteriores para um novo recomeço, desconsidera que a atuação docente é um processo construído permanentemente.

Desta maneira, a formação continuada se introduz, hoje, em um contexto político, econômico e social complexo, confuso e em constante movimento que lhe confere um caráter difuso e contraditório, que impõe amplas mudanças nos diversos setores da sociedade. No âmbito da educação e mais especificamente da ação docente, impõem-se, dentre outras, a necessidade do desenvolvimento profissional orientado por uma sólida formação inicial e a sua continuidade num processo de renovação e atualização constantes.

Nesse sentido, a formação continuada se insere no amplo processo de reformas e implementação de políticas, uma tendência internacional ligada a exigências de organismos multilaterais que no contexto da globalização visam aplicar à educação os princípios da economia de mercado – a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Dessa forma é implementada por meio de políticas aligeiradas, simplistas e imediatistas que visam números, dados, e tornam os professores profissionais vulneráveis, com baixo status social, e contribuem para a produção e reprodução das desigualdades, uma vez que atinge a parcela da população já excluída do acesso a rede pública de ensino superior.

Para Formosinho (2011, p.128-133) essa desvalorização de professoras/es tem relação com os desafios enfrentados, desde as décadas de 1980 e 1990, pela formação universitária de profissionais de desenvolvimento humano⁶³ que antes ocorria no ensino médio ou em cursos de pequena duração. O autor destaca três aspectos relacionados à reduzida valorização desses profissionais pela universidade, em relação a profissões clássicas como médicos, juízes e advogados, dentre outras.

O primeiro aspecto tem a ver com a componente de cuidado que a maioria dessas profissões exige e lhes confere um caráter de missão, cuja preparação exigiria apenas dedicação e senso comum em detrimento de uma formação intelectual. Essa menor consideração pelas profissões de desenvolvimento humano, contribuiu para a reprodução de estereótipos de gênero (profissões femininas: enfermeiras, professoras da EI e EF) e de estatuto social.

Como segundo aspecto destaca o caráter interativo e interpessoal no desempenho dessas profissões, uma vez que o trabalho com pessoas envolve o afeto, a emoção e a inteligência delas. Esses aspectos podem se constituir em (in)sucesso da

63 Inserem-se nesse grupo, profissionais de saúde e bem-estar (enfermeiros, terapeutas, psicólogos, nutricionistas), de trabalho social (assistentes sociais, educadores sociais e agentes familiares), de trabalho comunitário (animadores e técnicos comunitários, técnicos de saúde...) e de educação (professores, educadores de infância, pedagogos, educólogos...) (FORMOSINHO, 2011, P. 129).

intervenção, uma vez que na interação o sucesso depende do envolvimento das pessoas tanto no nível profissional quanto pessoal. Ou seja, tem relação com a dificuldade da academia em impor um distanciamento entre os saberes acadêmico e do senso comum.

E, por fim, como terceiro aspecto destaca a ambiguidade, a incerteza *e o holismo*, aspectos inerentes ao desempenho profissional do trabalho com pessoas. Para esse autor, na lógica acadêmica tradicional essas profissões são consideradas ‘impuras’ pela impossibilidade de se separar, na atuação profissional, aspectos relacionais e técnicos.

Ainda conforme Formosinho (2011) a universitarização⁶⁴ da formação de profissionais de desenvolvimento humano na lógica da academização⁶⁵ incorre em alguns riscos, dentre os quais se destaca “a especialização disciplinar, a produção de conhecimentos abstratos, a formação baseada na promoção de competências interpessoais que convocam de forma contextualizada, saberes de várias disciplinas”.

Esses riscos e dilemas existentes na formação acadêmica de professoras/es da educação básica deixam lacunas que não contribuem para formar pessoas, e não apenas técnicos, com capacidade e autonomia para organizar o próprio trabalho e ajudar no desenvolvimento global do aluno. A nossa suposição é que as políticas de formação continuada se estruturam nesse reconhecimento da ineficiência dos cursos de formação inicial.

A Formação Continuada, é um componente essencial da profissionalização docente, que visa contribuir com o desenvolvimento profissional de professoras/es e a melhoria na qualidade do ensino (BRASIL, 2005). É também apontada como proposta intencional e planejada que visa à mudança de educadores/as por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo, que os motive a ser agente de sua própria prática, produzindo conhecimento e intervindo na sua realidade. Um processo que se dá de forma coletiva através da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise que tem como agente o próprio professor e a escola como espaço de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 2002; FALSARELLA, 2004).

Na visão de Gatti (2008) as discussões acerca da FC não nos ajudam a precisar um conceito, em virtude da sua atual abertura, ora se limita a cursos formalizados após a graduação ou ao ingresso no magistério, ora é tomado, de modo amplo e genérico que

64 Diz respeito, na visão do autor, a transformação da formação de profissionais de desenvolvimento humano no ensino superior.

65 Relaciona-se ao processo de manutenção da lógica tradicional no contexto da formação docente.

congrega qualquer atividade que possa contribuir para o exercício da profissão, como cursos diversos, reuniões pedagógicas até cursos profissionalizantes e de nível superior.

A base legal da Formação Continuada se situa a partir da década de 1990, quando se constituiu como direito de professoras/es, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu Artigo 63º, Inciso III, define que as instituições formativas deverão manter, dentre outras atribuições, “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

É assegurada, também, em diversos instrumentos legais como a Lei nº 9424/96 que instituiu o FUNDEF e determina a destinação de recursos financeiros para a formação inicial e continuada. A Resolução nº 03/97 (Conselho Nacional de Educação), O PNE (2001-2011) estabeleceu objetivos e metas para a formação inicial e continuada de professoras/es e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica criada pelo MEC (2003) com o objetivo de institucionalizar o atendimento a demanda de formação continuada no país, visando a superação de uma formação fragmentada e desarticulada.

Em 2005 o MEC estabelece a política Nacional de Formação Continuada, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação de Estados e Municípios. Como também o projeto de reforma universitária apresentado pelo MEC em 2004, define que a educação superior além de atribuições relacionadas à graduação, pós-graduação e extensão, se ocupará de Programas de Formação Continuada (...).

A adesão de estados e municípios brasileiros, a partir de 2007, ao Plano de desenvolvimento da Educação, através da elaboração de seus Planos de Ações Articuladas – PAR, no qual fizeram o diagnóstico da demanda por formação de professores e dos sistemas locais. Com base nessa realidade e visando resgatar a importância desses profissionais e a sua valorização profissional, o MEC instituiu por meio do Decreto nº 6.755/2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a atuação da CAPES no fomento a Programas de Formação Inicial e Continuada. Como também cria a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração da União com os estados e municípios. É

destinado a professoras/es em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada ao que preconiza a LDBEN, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos, em três categorias:

- Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
- Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009) que visa organizar a formação inicial e continuada de professores/as no nosso país, apresenta a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Art. XI). Nesse documento a expressão “formação continuada” aparece 20 vezes, o que denuncia a ênfase sobre esta modalidade que hoje ocupa uma Secretaria do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão.

Entendemos a formação continuada como uma necessidade da profissão docente - pela própria natureza do ser humano, enquanto “ser inacabado e em permanente busca de superação” (FREIRE, 2005, p.49) - e da prática educativa que deve atender às transformações que ocorrem constantemente na realidade e exigem que o saber docente seja revisto e ampliado. É assim, um processo construído individual e coletivamente – no chão da escola - através da reflexão sobre a prática e da ampliação de conhecimentos, pensado a partir das necessidades do contexto escolar e de educadoras/es, num movimento coletivo.

No entanto, a maioria das políticas de formação - e em especial na modalidade continuada - não atendem às demandas de docentes nem do contexto escolar, uma vez que balizadas pela ideologia neoliberal capitalista, são pensadas e realizadas por especialistas, fora do ambiente escolar e apresentadas na forma de lições-modelo como alternativas para atenuar a crise no sistema educacional. Constituindo o que Freitas (2007) denomina de “divórcio” entre as atuais propostas de formação e as exigências da sociedade.

A partir dessas considerações é importante ressaltar alguns aspectos convergentes, entre os autores que visam uma formação continuada adequada aos

desafios do atual contexto. Dentre eles há o reconhecimento de que a escola - como lugar onde se evidenciam os saberes e as experiências – deve se constituir como *locus* dessa formação; da valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida e atuação docente; a vinculação entre formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola e da sociedade, como um todo.

Assim, a Formação Continuada vem seguindo as contradições do contexto que por um lado promovem o aligeiramento da formação inicial através de cursos de curta duração e a distância e por outro, ampliam o debate e a oferta de cursos, nessa modalidade. Concordo com Gatti (2008), ao questionar se não seria melhor investir na formação inicial - ampliando vagas nos cursos de licenciatura - e na qualidade desses cursos e deixar a Formação Continuada para questões que exigem aperfeiçoamento e especialização.

A EA parece ser uma dessas questões que exigem aperfeiçoamento e especialização e que pode ser abarcada por essa modalidade de formação como alternativa para que educadoras/es incorporem a dimensão ambiental no processo ensino-aprendizagem. E dependendo da forma como é pensada e desenvolvida pode contribuir para a superação de um dos maiores desafios à inserção da dimensão ambiental no cotidiano escolar que é a ausência desse enfoque na formação inicial de professoras/es.

3.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO CUIDADO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A educação representa o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele. E se amamos as nossas crianças para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a própria sorte nem tampouco arrancar de suas mãos a possibilidade de construir algo novo ou prepará-las e convocá-las para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2007, p.97).

Ao ressaltar a importância da educação, Arendt (2007) delega a nós professoras/es uma dupla responsabilidade: pelas crianças e pelo mundo. É nessa perspectiva de inserção de novos seres no mundo que devem ser cuidados e orientados para assumir a responsabilidade de também cuidar desse mundo, que situamos a Formação docente em Educação Ambiental no contexto da Educação Básica, cuja finalidade, hoje, é educar e cuidar de crianças e adolescentes visando o seu desenvolvimento, na perspectiva da sustentabilidade. Entendendo a docência como profissão voltada para o “desenvolvimento humano” que tem essa responsabilidade, trataremos nesse item, da formação docente em Educação Ambiental.

A Educação Ambiental, no atual contexto, é regulamentada em todos os níveis de ensino e modalidades da educação, como falamos na sessão anterior deste trabalho. Entretanto, ainda ocupa um lugar muito incipiente nos cursos de formação docente. Podemos dizer que todo o aparato legal que a regulamenta nos currículos escolares e na formação de professoras/es de todos os níveis e modalidades de ensino e campos do saber, a legislação e as políticas educacionais não têm conseguido sensibilizar os gestores para a sua inserção, de fato, nos processos de formação de docentes de todos os níveis de ensino, a partir da Educação Infantil, nível no qual ela parece estar mais ausente.

Silva (2007) considera preocupante a lentidão com que essas instituições têm aderido a essa questão e a tímida inserção da EA nos cursos superiores. Uma realidade que para ele não é exclusiva do Brasil, mas também de sociedades desenvolvidas como, por exemplo, EUA, Canadá e Europa, nas quais apesar de se observar a implementação de algumas iniciativas, em sua opinião, ainda carecem de integração e sistematização das informações nesse campo.

Embora existam indícios da presença da dimensão ambiental nos processos educativos, a sua inserção nos sistemas de formação docente de todos os níveis de

ensino e campos do saber, ainda se apresenta como um desafio a ser vencido, uma vez que essa ausência se constitui um grande limite à prática da EA nos processos formais de ensino, especialmente da educação básica.

Se por um lado o contexto social e institucional pressiona professoras/es a desenvolverem uma prática pedagógica inovadora contemplando as questões que afligem o cotidiano, como por exemplo, a crise ambiental, por outro, as instituições formadoras, em sua maioria, parecem ir à contramão ao seguirem uma perspectiva conservadora de educação que não considera essas questões nos processos de formação docente. Embora esse debate tenha estado cada vez mais presente no âmbito da educação superior, a sua compreensão enquanto conhecimento que deve compor os currículos de todas as áreas do conhecimento parece estar distante desse meio.

A partir dessas considerações situamos o debate acerca das políticas que orientam a inserção da Educação Ambiental na formação docente a partir da década de 70 com a realização da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilise, (1977). A Recomendação N° 13, deste evento, destaca como atribuição das instituições de ensino superior: “transmitir aos estudantes os conhecimentos básicos essenciais para que sua futura atividade profissional redunde em benefício do meio ambiente” e recomenda a formação de “especialistas em Educação Ambiental”. Nesse sentido a EA é concebida como tarefa de especialistas e não de docentes, o que evidencia o caráter de distanciamento da EA enquanto dimensão do processo educativo.

No Brasil essa formação vem sendo sugerida e regulamentada em diversas políticas públicas, desde a década de 1980, iniciando pela Política Nacional de Meio Ambiente, aprovada em 1981, que estabeleceu a necessidade de incluir da EA em todos os níveis de ensino. Já a Constituição Federal (1988) considera a EA como direito de todos e dever do Estado.

Seguindo essa mesma busca, a PNEA, Lei 9.795/99, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02, apresenta a Educação Ambiental como “um componente essencial e permanente da educação nacional”, propondo no Art. 8º, § 2º, inciso II, que a capacitação de recursos humanos deva voltar-se para “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”.

Essa Lei, em seu Art. 9º, se refere à Educação Ambiental no contexto escolar como aquela “desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando a educação básica, a educação superior e a educação especial,

profissional e de jovens e adultos”. O Art. 11, por seu turno, determina que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 2005, p.68).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), na segunda Linha de Ação e Estratégias que trata da “Formação de Educadores e Educadoras Ambientais” propõe, dentre outras obrigações, a “formação continuada de docentes e técnicos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação à distância”. E na quarta Linha, que trata da “Inclusão da Educação Ambiental nas Instituições de Ensino”, determina a “inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão”. Além da “inclusão de disciplinas que enfoquem o aspecto metodológico da EA no currículo dos cursos de licenciatura” (ProNEA, 2005, p. 47-50).

As políticas públicas de Educação Ambiental orientadas pelo Órgão Gestor da PNEA, formado por representantes dos Ministérios da Educação e Meio Ambiente, em regime de colaboração com os Estados da federação, têm adotado uma perspectiva sistêmica e valorizado práticas dialógicas, na construção de um círculo virtuoso na gestão pública. Esse processo que tem como foco uma educação para a sustentabilidade, tem sido implementado por um modelo dinâmico de gestão que se orienta pelos princípios básicos da governabilidade democrática: a legitimidade, a eficiência e a cidadania (BARBOSA, 2008).

Todavia, essa perspectiva sistêmica ainda não conseguiu mobilizar os diversos setores da sociedade brasileira para a adoção desse dinamismo, principalmente as instituições de ensino superior ainda não despertaram para a corresponsabilidade no sentido de incorporar a dimensão ambiental, de forma sistêmica, englobando os currículos dos cursos de formação de profissionais que atuarão nas diversas áreas e os processos de gestão. Observamos que a Educação Ambiental ocupa um lugar muito incipiente nesse meio, principalmente nos cursos de formação docente, onde se caracteriza pela ausência ou superficialidade.

A temática da formação docente em Educação Ambiental tem sido tratada por diversas/os pesquisadoras/es e vem se configurando através de uma diversidade de formas e alternativas, nos embates e dilemas característicos de um campo em construção na busca “um lugar ao sol”. Sendo assim, ora aparece como foco a busca pela formação de “educadores ambientais”, voltada para atender as necessidades de especialistas, nessa área, geralmente associada à pós-graduação. E ora se busca a

formação em EA, no sentido amplo, ou seja, enfatiza-se a necessidade de inserir esse conhecimento/conteúdo na formação de professoras/es de todas as áreas e níveis do ensino. Dentre elas/es destacamos (MOLON, 2009; GUIMARÃES, 2004, 2006; TAMOIO, 1995; MORALES, 2009, LEME, 2006; GUERRA; TAGLIEBER, 2007; TRISTÃO, 2004; PEQUENO et al, 2010; MARCOMIN, 2010).

Entendemos que é importante e urgente continuarmos insistindo na necessidade de inserir a dimensão ambiental nos currículos dos cursos de formação docente de todos os níveis e campos do saber, no sentido de instrumentalizá-los para inserir esse debate em sua prática cotidiana. O que não implica na necessidade de um rótulo de “especialista em EA” ou “educador ambiental” (PEQUENO et al., 2010).

Marcomin (2010) ao analisar processos de formação *em e para* a Educação Ambiental na universidade, junto a programas de graduação e pós-graduação, no âmbito da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), aponta dificuldades de diversas ordens: a visão simplista e/ou reducionista de conceber a EA (relacionando-a a proteção de recursos naturais e preservação de espécies), pelo desconhecimento acerca da amplitude e profundidade que a compreende. Carência de uma visão crítica acerca das questões ambientais, prevalecendo a visão ingênua voltada para a resolução de problemas ambientais e proteção de bens naturais existentes.

Morales (2009), analisando a formação do profissional educador ambiental, em curso de pós-graduação *latu sensu* – Curso de Especialização da UFPR – chama a atenção para a necessidade de uma política pública de EA para o ensino superior que privilegie a ambientalização do todo e que priorize a flexibilidade curricular, assim como as particularidades das instituições.

No Estado da Paraíba também constatamos essa necessidade de uma política de EA voltada para o ensino superior como indica pesquisa realizada por Pequeno (2009) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Geografia de três Universidades Públicas desse Estado: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Campina Grande – (UFCG), ambas localizadas no Campus I - Campina Grande, e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I- João Pessoa. A grande maioria dos interlocutores – estudantes de graduação do último período desses cursos - reconhece a necessidade de inserção da Educação Ambiental nos processos de formação docente, como propõe o Art. 11 da Política Nacional. E sugere que essa inserção deveria ocorrer através de práticas interdisciplinares ou articulação de diferentes áreas; de disciplina específica nos currículos ou de cursos de extensão.

Também aparecem como alternativas para inserção dessa temática no currículo a transversalidade, os projetos, as ações de grupos, debates, seminários, colóquios, a inserção no Projeto Político Pedagógico dos cursos e a “formação continuada” em EA como forma de preencher a lacuna deixada pela graduação. Prevalece, assim, a concepção de EA enquanto fazer educativo articulado a uma prática coletiva, como evidencia uma das falas “não haveria a necessidade de uma disciplina específica, mas uma abordagem interdisciplinar contemplada nos currículos das diversas disciplinas” (E10).

Quanto à existência de um espaço para se discutir essa questão, seja disciplina ou outra atividade de Educação Ambiental inserida no currículo desses cursos, essa temática aparece no curso de Pedagogia da UFCG a disciplina “Educação e Desenvolvimento Sustentável”, como conteúdo complementar optativo apenas para a área de aprofundamento em Educação do Campo. No curso de Geografia há as disciplinas Educação Ambiental e Geografia Ambiental como conteúdos optativos. No curso de História não foi identificada atividade que aborde essa questão.

Na UEPB o curso de Pedagogia oferece a disciplina Educação, Meio Ambiente e Escolarização como componente curricular obrigatório no Projeto Político Pedagógico. Em relação a UFPB, no curso de Pedagogia, essa temática aparece como conteúdo optativo (“pouquíssima divulgada”, como afirma uma aluna). Quanto ao curso de Geografia aparece como conteúdo obrigatório (UEPB) ou optativo (UFPB) e ausente no curso de História dessas duas instituições. Ao que parece a EA está posta mais no sentido de cumprir uma exigência legal ou de desejo do que contribuir com a transformação da realidade. Tal percepção amplia a nossa inquietação: como exigir que docentes, da Educação Básica, desenvolvam a Educação Ambiental de forma contínua, interdisciplinar/transversal ao currículo se esta temática tem estado ausente nos cursos de formação docente?

Para Manzochi; Carvalho (2008, p.122) a condição da Educação Ambiental, enquanto campo em processo de construção, afeta diretamente as possibilidades de uma reflexão madura sobre essa área no âmbito dos cursos de formação inicial. Os autores acrescentam que as “ações formativas nessa área, de um modo geral, ainda não conseguiram estar apoiadas em reflexões consistentes a respeito de ‘qual educação ambiental’ pretendem ajudar a promover”. Esse contexto, evidentemente, irá se refletir nas práticas pedagógicas de EA que educadores/as irão concretizar nas escolas,

principalmente em relação à articulação dessa temática aos conteúdos das diversas áreas, através da interdisciplinaridade.

Essa realidade e questionamentos estão na base da nossa busca, através desse trabalho, de compreender as possibilidades e os limites das propostas de formação docente em EA que estão sendo implementadas pelas políticas públicas, em nível nacional, na busca de encontrar caminhos que possam ajudar a (re)pensar esses processos no sentido de promover a sua aproximação das políticas da educação e da realidade vivida pela escola, hoje. Essa necessidade é motivada pela suposição que há um grande distanciamento nessas propostas.

Na interface entre as políticas da EA e da formação de docentes da educação Básica, verificamos o que se caracterizou até os últimos anos como distanciamento, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio -, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002), não fazia referência à Educação Ambiental nem à necessidade de inclusão de conteúdos referentes a essa temática nos currículos de formação docente, nesse nível da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006), apesar de propor que o curso de Pedagogia promova, dentre outros, estudos “de conhecimentos ambiental-ecológicos” (Art. 2º, § 2º, inciso II), também não faz referência explícita a Educação Ambiental.

Todavia, essas Diretrizes evidenciam que nos últimos anos é possível verificar um movimento de aproximação e de reconhecimento dessa dimensão pelas políticas da educação voltadas à formação docente. Apesar desse instrumento legal, não explicitar o significado do termo “ambiental-ecológico”, que aparece de forma confusa, ora como “conhecimentos”, ora como “diferenças” e ora como “meios”, reconhece a necessidade do debate acerca da crise ambiental nos processos de formação de pedagogas/os. Uma vez que chama a atenção para a necessidade de pedagogas/os “demonstrar[em] consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica (Art.5º, inciso X)” e “realizar[em] pesquisas que proporcionem conhecimentos, (...) sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos”. No Art. 6º também se indica que a “sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” deve compor o núcleo de estudos básicos do curso de Pedagogia.

Perseguido essa mesma busca de inserção da EA o Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 1999, que institui a Política nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, apresenta como objetivo dessa política, (item VIII, Art. 3º), dentre outros, “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e participativo” (BRASIL, 2009).

Esse reconhecimento também ocorre nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE/CEB 4/2010), que propõem (Art. 3º) que esse nível da educação deve ter como base para pensar a “função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, que tem como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”.

Seguindo essa interface entre as políticas da Educação em geral e da Educação Ambiental, apesar da PNEA não fazer menção a LDBEN, a busca por aproximação entre a EA e as políticas educacionais vem se consolidando com a inclusão da EA na LDBEN através da Lei Nº 12.608, de 10 de abril de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), no novo Plano Nacional de Educação. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB 4/2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, incluem a sustentabilidade como princípio a ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem dessas etapas da educação.

Entretanto, outras políticas como a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), da Educação Infantil (RES/CEB Nº 5/2009) e do Ensino Fundamental (RES/CEB Nº 7/2010) – não mencionam a Educação Ambiental. Além disso, o Decreto Nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também não menciona a EA, entre os objetivos. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006), que forma professoras/es da EI e dos Anos Iniciais do EF, também não fazem referência explícita à Educação

Ambiental. Entretanto, propõem que o curso de Pedagogia promova, dentre outros, estudos “de conhecimentos ambiental-ecológicos” (Art. 2º, § 2º, inciso II).

Nesse sentido, parece que a educação e a EA tem se encontrado, em documentos legais, o que consideramos um caminho para que elas se encontrem, de fato, nos saberes e fazeres no “chão da escola”. Cabe aqui nos perguntar acerca do que fazer para promover, de fato, essa aproximação e se a sua inserção nos currículos do ensino superior não seria um caminho?

Na tentativa de apresentar elementos que nos auxiliem a refletir sobre essas questões, compreendemos que essas dificuldades são inerentes ao estágio atual da EA, como campo em processo de construção. E ainda que a sua inserção nos currículos da formação de professoras/es de todos os níveis e modalidades do ensino, - seja na forma de disciplina ou outra atividade - se apresenta, hoje, como uma alternativa viável e necessária desde que ocorra com responsabilidade e critério, ou seja, que tenha caráter teórico-metodológico como determina a PNEA e outros documentos norteadores. Essa foi a alternativa que optamos no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no qual o componente curricular “Educação, Meio Ambiente e Escolarização”, foi inserido ao currículo como componente obrigatório.

A formação continuada que visa atender, sobretudo a professoras/es em exercício é uma perspectiva que vem sendo adotada, seja através da pós-graduação, ainda de forma tímida, ou de cursos presenciais e a distancia em nível local e nacional. Essa é a alternativa que tem sido adotada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de EA, através de alguns Programas, que destacaremos, a seguir.

O Programa Parâmetros Curriculares Nacionais – que introduzem o Meio Ambiente, como Tema Transversal, no currículo do ensino fundamental (BRASIL, 1997)⁶⁶.

O Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola (PAMA), apenas para professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001)⁶⁷ se insere nessa proposta com o objetivo de orientar a prática da transversalidade/interdisciplinaridade. Conforme Lima (2011, p. 229) esse Programa, como uma política pública educacional de EA, contribuiu para a sua “ampla e veloz expansão quantitativa nas escolas brasileiras (...), sobretudo das Regiões Norte, Centro-

66 Sobre o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) ver Brasil (1997) Documento Introdutório (v. 1) e Introdução dos Temas Transversais e Ética (v. 8).

67 Ver Brasil (2001).

Oeste e Nordeste”. Entretanto, conforme Teles; Mendonça (2006, p. 223) esse Programa teve duração de aproximadamente um ano, em virtude da mudança de governo e do caráter de descontinuidade das políticas públicas. Na Paraíba sua repercussão foi insignificante, uma vez que houve participação de apenas cinco pessoas e cinco municípios.

O Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* (PVCBE) (BRASIL, 2004), também voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, será objeto de detalhamento/análise posterior.

O ProFEA: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade⁶⁸, elaborado pelo Departamento de EA do MMA (BRASIL, 2006a), que apesar de incluir, entre os processos educacionais, a educação através da escola, não explicita a qual nível de escolaridade se destina.

Também o Programa Nacional de EA, dentre seus objetivos, se propõe a “fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2005, p.39).

3.2 O PROGRAMA *VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM AS ESCOLAS*

Daremos destaque, nesse trabalho, ao Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*, por congregar, dentre outras ações o processo de Formação Continuada em EA, realizado no Estado da Paraíba, objeto desse trabalho.

Esse Programa é uma ação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, lançado em julho/2004 como resposta às demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente que ocorreu em Brasília em 2003. Um processo participativo que mobilizou 15.452 escolas públicas em 3.461 municípios em todo o país e se caracterizou como um marco na construção das políticas de Educação Ambiental no Brasil. Tal programa possibilitou a estruturação e articulação de programas e ações que contribuem, hoje, para o enraizamento da Educação Ambiental nos sistemas de ensino (BRASIL, 2007).

68 O ProFEA, é apresentado pela série Documentos Técnicos – 8 do MMA (BRASIL, 2006a) e organizado na perspectiva de “Coletivos Educadores”, com base nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, visando a formação de educadoras/es ambientais com base na militância: política, estudantil e ambientalista. Uma proposta voltada, principalmente para a EA não formal.

Esse Programa se propõe a construir um processo permanente de Educação Ambiental (EA) na escola, difundindo conhecimentos atualizados sobre questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais usando estratégias de rede, processos formativos, publicações e projetos com a sociedade, visa dar continuidade e aprofundar a mobilização iniciada nas escolas pela I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente.

Tem como objetivo geral, “consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de um processo permanente que promova um círculo virtuoso de busca de conhecimento, pesquisa e geração de saber e a ação transformadora nas comunidades locais” e como objetivos específicos:

- consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino;
- incentivar a sua inclusão no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas;
- apoiar professoras/es a se tornarem educadoras/es ambientais para atuarem em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões e;
- incentivar e aprofundar o debate socioambiental nas escolas com adolescentes e jovens, deflagrando um processo de formação e de fortalecimento dos espaços coletivos e de atuação deste público.

O conjunto de ações que o compõe trabalha a Educação Ambiental como prática integrada, contínua e permanente, transversal a todas as disciplinas e nas diversas modalidades de ensino, com o envolvimento das Secretarias de Educação estaduais e municipais, professores/as, alunos/as, comunidade escolar, sociedade civil e universidades, constituindo o círculo virtuoso da educação ambiental, distribuídas em quatro modalidades: difusa, presencial, tecnológica e ações estruturantes, a saber:

- a) Difusa – Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente – realização de campanhas pedagógicas para difundir na sociedade o debate sobre meio ambiente;

- b) Presencial – Formação Continuada de Professores e Estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), através de ciclo de seminários e oficinas, visando aprofundar, conceitualmente, temas socioambientais.
- c) Tecnológica – Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão – apoio à iniciação científica e pesquisa nas escolas de ensino médio.
- d) Ações Estruturantes:
 - COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – formação de espaços permanentes de Educação Ambiental e Agenda 21 nas escolas - incentivados por meio da Conferência, Formação Continuada e dos projetos escolares;
 - COLETIVO JOVEM (CJ) – formação de integrantes dos Coletivos e fortalecimento da participação da juventude organizada nos projetos de Educação Ambiental;
 - EDUCAÇÃO DE CHICO MENDES – fomento a projetos de intervenção transformadora, envolvendo grupos de escolas.

Todas essas ações são voltadas à análise e reflexão acerca das questões socioambientais em nível global e local, que propõem uma reorientação dos estilos de vida tanto individuais quanto coletivos, na perspectiva de uma ética da solidariedade, cooperação, democracia, justiça socioambiental, liberdade e sustentabilidade. O diferencial desse Programa é o estabelecimento de parcerias entre o Governo Federal, governos estaduais e municipais e segmentos da sociedade, visando uma nova postura que procura se aproximar da sociedade no planejamento e implementação participativa das políticas de Educação Ambiental (BRASIL, 2007).

O Programa também define metas e prazos, dentre elas destacamos: inserir a Educação Ambiental no PPP e no currículo escolar de 30% das escolas participantes do programa (2007-2010), formar 32 mil professores e 32 mil estudantes em 100% das escolas que participaram da conferência de meio ambiente (2004-2005), realizar conferências de meio ambiente em 20 mil escolas (2005-2006), criar Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-Vidas e Agenda 21 em 30% das escolas que realizaram conferências de meio ambiente.

Também apresenta como indicadores de resultados de impacto: aumento da taxa de participação comunitária, na quantidade de tratamento de resíduos sólidos pela

escola, redução da evasão escolar, aumento na melhoria da merenda escolar e diminuição da violência escolar.

Antes de falarmos acerca da Formação Continuada em EA, proposta por esse Programa, apresentaremos uma síntese do processo da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, em virtude de ser a ação que “prepara o terreno” para a formação. Ou seja, os sujeitos envolvidos na formação são aqueles que mobilizaram a Conferência nas escolas.

3.2.1 Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente

A Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente é um processo de mobilização ou campanha pedagógica que insere a dimensão ambiental nos processos educativos. É uma promoção do órgão Gestor da PNEA, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) que pretende dar subsídios a cada escola e a cada sala de aula, no processo de construção de conhecimentos acerca do tema como Vamos Cuidar do Brasil – e do Planeta. Essa “campanha” ocorre a cada dois anos, em duas etapas: a Conferência de Meio Ambiente nas Escolas e comunidades e a Conferência Nacional.

A Conferência de Meio Ambiente nas Escolas e Comunidades mobiliza e engaja estudantes entre 11 e 14 anos, que estão cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º) e comunidades indígenas, quilombolas, de assentamentos rurais e grupos de meninas e meninos em situação de rua, em pesquisas e debates sobre os desafios socioambientais contemporâneos que afligem as escolas e comunidades em nível local e global. Nele a escola se torna um espaço de aprendizagem permanente, baseado no diálogo e no respeito a todas as formas de vida. É um processo construtivo e participativo que ocorre em duas etapas. Na primeira ocorre a mobilização local e realização das Conferências nas Escolas, que culmina com a segunda etapa, a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que visa:

- ouvir a voz dos adolescentes/estudantes que têm o direito de participar, no presente, da construção de um futuro sustentável para o Brasil;
- discutir na escola os problemas ambientais da comunidade e do país, como uma forma diferente de tratar os temas da educação ambiental;
- descobrir e incentivar uma nova geração que se empenhe na resolução dos problemas ambientais;

- criar uma rede da juventude pela sustentabilidade (BRASIL, 2003), na qual os adolescentes se reúnem, deliberam sobre os temas propostos e escolhem representantes que levam a outras instâncias as ideias consensuadas (BRASIL, 2003).

A gestão e organização do processo ocorre em duas esferas: nacional e estadual. Em âmbito nacional a Coordenação Executiva Nacional, composta pela equipe de facilitadores dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente e outras instituições de abrangência nacional, tem a função de formular diretrizes, articular, divulgar recursos materiais e financeiros e acompanhar todas as etapas da conferência.

Nos estados e no Distrito Federal a Comissão Organizadora Estadual (COE) composta por múltiplos segmentos da sociedade - IBAMA, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Meio Ambiente, Sindicato de Escolas Particulares, Universidades, Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJ), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ONGs, dentre outros segmentos da sociedade - assume a coordenação do processo e promove a mobilização/preparação das escolas, seleção dos trabalhos enviados pelas escolas e a organização da delegação que representará o Estado na Conferência Nacional.

A metodologia da Conferência de Meio Ambiente na Escola, tem um caráter participativo e democrático que “transforma a escola num espaço de debate político e de construção de conhecimento coletivo em que a opinião dos jovens é respeitada e valorizada” (BRASIL, 2007, p.10), pois inclui momentos de debate, troca de ideias, reflexão e de tomada de decisões acerca dos problemas locais relacionando-os, simultaneamente, com os problemas globais.

Essa metodologia desperta e fortalece a participação da comunidade no debate de seus problemas e promove o reconhecimento de que é possível assumir responsabilidades individuais e coletivas e contribuir para a formulação de políticas públicas que promovam a melhoria da qualidade de vida a nível local e planetário.

A escola se torna, portanto, um espaço privilegiado para o debate de problemas e políticas ambientais que se constitui num movimento de educação permanente. Apesar de estar votada para os Anos Finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º), a Conferência deve envolver e mobilizar toda a comunidade escolar. Esse desafio instiga alguns questionamentos: porque uma proposta para apenas um segmento/nível se a maioria das escolas trabalha com todos os níveis? Por que excluir os primeiros níveis da EB, principais etapas do processo de desenvolvimento humano? Como envolver os demais

níveis da escola sem o estímulo de que poderão ser selecionados para participar da etapa nacional?

Na escola a etapa preparatória para a Conferência de Meio Ambiente é a consulta ao documento-base intitulado *Passo a Passo*. A equipe técnica e os professores estudam e aprofundam conhecimentos para sua realização, durante a qual se define uma ação, com base nos temas abordados, se cria um cartaz referente à responsabilidade assumida pela escola e se elege um/a delegado/a e um/a suplente. Em seguida, cadastra-se o trabalho da no site do Ministério e o envia a COE que seleciona aqueles que serão encaminhadas para a Conferência Nacional. (BRASIL, 2003, 2005, 2008).

A Conferência Nacional é um espaço de intervenção política e de aprendizagem coletiva que reúne delegados/as – adolescentes de 11 a 14 anos de idade - de todos os Estados e do Distrito Federal, que debateram os subtemas em suas escolas e foram selecionados, pelos Coletivos Jovens de cada estado, para esse momento. Esses jovens vão elaborar um documento coletivo ou *Carta* contendo todas as deliberações ou responsabilidades que assumem, coletivamente, para Cuidar do Brasil.

A seleção de delegados/as deve considerar a questão de gênero, etnia e a participação de outras comunidades minoritárias – quilombolas, indígenas, sem terra, Educação do Campo - que têm assento garantido na Conferência Nacional, ou seja, não participam do processo de eleição de delegados/as nos estados.

Na Paraíba a Secretaria Executiva da COE, situada na Secretaria de Estado da Educação, mobiliza o Conselho Jovem para a seleção dos trabalhos. Os resultados são enviados para as Secretarias Municipais ou Gerências Estaduais de Educação, incluindo os convites de delegados/as para um encontro preparatório antes da Conferência Nacional.

A Conferência na Escola é um momento privilegiado, pois permite à comunidade escolar - estudantes de todos os turnos, professores, professoras, funcionários e representantes da comunidade - conhecer e debater os subtemas propostos e suas relações com as mudanças ambientais globais. E a partir do reconhecimento das responsabilidades individuais e coletivas, acerca dessa problemática, planejar ações que contribuam para transformação da qualidade de vida na escola e na comunidade. E dessa forma, propiciar mudanças no lugar, no país e também no mundo. Reconhecendo o caráter ambicioso dessa meta questionamos se a escola, nas condições atuais, tem condições de promover essas mudanças. Pensamos

que ela, enquanto espaço de debate e mobilização, se constitui num grande potencial, mas está preparada para isso?

A metodologia de trabalho adotada pelas conferências possibilita o debate entre os jovens e estimula a construção coletiva de princípios que valorizam e respeitam sua participação e opinião. Na escola escolhem, num processo democrático de eleição, um representante e uma responsabilidade que deverá ser assumida por todos os envolvidos. Esta metodologia, conforme Brasil (2007, p.12) foi “criada com bases conceituais sólidas” a partir dos seguintes princípios:

- Jovem escolhe jovem: porque eles são o centro de todo o processo: organizam, escrevem, deliberam e escolhem o representante que irá participar da Conferência Nacional.
- Jovem educa jovem: refere-se à atuação deles na sociedade, pautando-se pela proposta de intervir no presente e não no futuro, os jovens assumem responsabilidades quanto ao processo educacional, ao planejamento e desenvolvimento de ações relacionadas à EA.
- Uma geração aprende com a outra: no processo de Conferência há o incentivo (ou deveria haver) à participação de toda a comunidade escolar. Apesar dos/as adolescentes serem os/as protagonista de todo o processo, é fundamental o diálogo entre as gerações. Os adultos, enquanto mediadores, devem permitir a participação efetiva de todos os estudantes e contribuir para a ampliação do conhecimento;
- Empoderamento⁶⁹: a conferência traz a questão política para o meio ambiente; toda a comunidade escolar tem vez e voz no contexto, podendo fazer a diferença;
- Formação de comunidades interpretativas de aprendizagem: implica criar espaços de discussão ampla, com a participação de todos os segmentos da comunidade, sobre temas de interesse comum, visando à transformação na qualidade de vida a partir de ações coletivas locais que objetivem o bem comum;

69 Diz respeito a mudanças individuais e comunitárias no sentido da autoconfiança e formas de organização. Para uma melhor compreensão desse vocábulo ver Brasil (2007).

- Ações afirmativas: dizem respeito à possibilidade de envolver todos/as no processo, principalmente aqueles/as que se encontram à margem da sociedade, sempre respeitando as diferenças.

A partir dessas considerações acerca do processo da Conferência de Meio Ambiente, na escola, passamos a apresentar uma síntese das três versões que ocorreram em 2003, 2005 e 2008, respectivamente. Vale ressaltar que abordaremos com mais detalhes a III versão, em virtude do seu caráter preparatório para o último momento da Formação Continuada em EA, objeto desse estudo.



Figura 03: I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
Fonte: Arquivo da autora, 2012.

A primeira Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente ocorreu em Brasília, em novembro de 2003 e propôs para debate nas escolas, orientado pela Cartilha Passo a Passo, o tema “Como Vamos Cuidar do Brasil” através da nossa água; dos nossos seres vivos; dos nossos alimentos; da nossa escola e da nossa comunidade (BRASIL, 2003).

Após o debate e discussão desses temas os/as estudantes construíram cartazes, representando através de desenhos, colagem, frase ou texto, como pretendiam “cuidar do Brasil” através do cuidado com a água, os seres vivos, os alimentos, a escola e a comunidade. Em seguida, apresentaram esses cartazes para a escolha daquele que representava o sonho do coletivo da escola e realizaram a eleição do/a delegado/a que iria representá-los/as na Conferência Nacional, que ocorreu em Brasília com a presença de 400 jovens e mobilizou quinze mil escolas em todo o País.

Das 15 mil escolas que promoveram Conferências do Meio Ambiente, a maioria (70%) é do interior do País, com uma considerável participação das escolas rurais (25% do total). Destaca-se também a participação de escolas indígenas, quilombolas, pescadores, comunidades ribeirinhas, assentamentos e de portadores de necessidades especiais. Como resultado desse processo foi organizado a *Carta Jovens Cuidando do Brasil*.

De acordo com o Órgão Gestor (BRASIL, 2007, p. 40), essa primeira edição da Conferência que envolveu 15.452 escolas em todo o país e mobilizou 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios – representa “um marco na construção das políticas de Educação Ambiental no Brasil”, pois, pela primeira vez nas escolas do país, realizou-se um movimento que deu vez e voz aos alunos, que organizaram, debateram e mobilizaram ações para melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar e nas suas comunidades.

Esse processo participativo possibilitou a estruturação e articulação de programas e ações que contribuem, hoje, para o enraizamento da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, tendo deflagrado o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e Com-Vida*⁷⁰, elaborado a pedido dos/as delegado/as da primeira Conferência. Como também contribuiu para a criação dos CJ e da Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA).

Na Paraíba esse processo da I Conferência Infanto-Juvenil foi bastante significativo em relação à mobilização e participação das escolas. Um total de 368 escolas, em todo estado, realizou essa Conferência.



II Conferência Nacional Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente
Vivendo a diversidade na escola

Figura 04: II Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente
Fonte: Arquivo da autora, 2012.

A mobilização da II Conferência de Meio Ambiente na escola ocorreu em 2005/2006 - a versão nacional aconteceu em Luziânia-GO. Com foco na necessidade de “pensar e agir global e localmente”, propôs para debate nas escolas o tema “Vivendo a Diversidade na Escola” a partir de questões mundiais presentes nos acordos, convenções e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário: Mudanças Climáticas - Protocolo de Quioto; Biodiversidade - Convenção sobre Diversidade Biológica; Segurança Alimentar e Nutricional - Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar; e Diversidade Étnico-racial - Declaração de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

70 A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola é uma forma de atender a solicitação, de jovens delegadas/os participantes da Conferência Nacional –acerca da criação de Conselhos Jovens e Agendas 21 nas escolas. É um grupo organizado pelas/os delegadas/os e seus suplentes - eleitos na Conferência da escola que visa promover o debate e a mobilização para a construção da Agenda 21escolar.

Esse movimento envolveu 11.475 escolas e comunidades e 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios, em todo país, e resultou no documento final a “Carta das Responsabilidades - Vamos Cuidar do Brasil”, escrito por jovens representantes das escolas de todos os Estados do país, na qual reconhecem e assumem a responsabilidade de promover ações que contribuam para a construção de uma sociedade justa e feliz. No encerramento da Conferência essa carta foi entregue, pelas/os jovens, ao Presidente da República e aos Ministros da Educação e do Meio Ambiente, em solenidade no Palácio do Planalto (BRASIL, 2007).

A Carta das Responsabilidades foi elaborada a partir da compilação das propostas enviadas por todas as escolas, entre as quais foram selecionadas as cinquenta mais recorrentes, dez de cada tema. As delegações estaduais irão priorizar e aprofundar as dez propostas mais significativas para a juventude, a partir de ações que serão desenvolvidas nas escolas. Este documento coletivo orientará o governo na promoção de políticas que contribuam para um Brasil sustentável e com melhor qualidade de vida.

O processo de mobilização da II Conferência na Paraíba promoveu apenas uma “Oficina de Conferência”⁷¹ com a participação de 49 pessoas, não houve evento estadual e 327 (trezentos e vinte e sete) escolas realizaram conferência de meio ambiente, envolvendo 119.547 (cento e dezenove mil, quinhentas e quarenta e sete) pessoas, em 131(cento e trinta e um) municípios do Estado (BRASIL, 2007). A seguir apresentamos uma síntese mais ampliada da III Conferência de Meio Ambiente na escola.

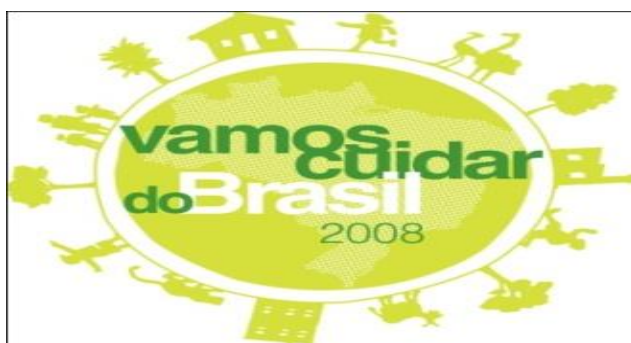


Figura 05: III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
Fonte: Arquivo da autora, 2012.

71 Momento preparatório que antecede a Conferência de Meio Ambiente na escola.

A terceira Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, também realizada em Luziânia-GO, no início de 2009, como resultado de um processo de mobilização realizado em escolas públicas do país, durante o ano de 2008. Na referida Conferência abordou-se o tema “Mudanças Ambientais Globais”, por meio de subtemas relacionados aos quatro elementos da natureza, buscando uma abordagem inter e transdisciplinar:

- Terra: Biosfera /Biodiversidade /Desflorestamento;
- Ar: Atmosfera/ Ar e Clima / Mudanças Climáticas;
- Água: Hidrosfera /Recursos Hídricos /Desertificação;
- Fogo: Sociosfera /Energia e Mobilidade /Matriz Energética e Transportes.

O debate em torno dessas temáticas teve como objetivo fortalecer a EA nos sistemas de ensino, como propõe a PNEA, propiciando atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, com ênfase na busca de melhoria do ensino e aprendizagem em uma visão de educação integral. Além de buscar incluir esse conteúdo no Plano Político Pedagógico das escolas, melhorar o desempenho das escolas participantes com base nos resultados do IDEB, fortalecer o papel da escola na construção de políticas públicas de educação e de meio ambiente, contribuir para que as escolas se tornem comunidades interpretativas de aprendizagem, fortalecer e criar Com-Vida - nas escolas, bem como reafirmar valores e ações propostos pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global⁷², a Carta da Terra, a Carta das Responsabilidades Humanas e a Agenda 21.

Essa III Conferência trouxe, como inovação, a Conferência Estadual Infanto-Juvenil (como etapa opcional) após as Conferências das escolas e a inserção do enfoque na educomunicação. Também abordou as temáticas: responsabilidades individuais e coletivas, ações locais e projetos de pesquisa e contou com a participação de jovens ou educadores/as de 43 países, como observadores, para desenvolver Conferências em seus países, com o objetivo de organizar a Conferência internacional.

Outra inovação, dessa Conferência, em relação às edições anteriores, foi o repasse de recursos MEC/FNDE, através da Resolução nº 54/2007, para apoiar os estados nas ações do processo de Conferência nas Escolas. Quais sejam: Oficinas de

72 Elaborado pelo Movimento de ONG, no Fórum Global, durante a Rio 92.

Conferência, a Conferência Estadual e o encontro preparatório da delegação estadual ou distrital para a Conferência Nacional.

A III CNIJMA, em 2008/2009, aconteceu em 11.631 escolas, envolvendo mais de 3,7 milhões de participantes em 2.828 municípios, debatendo o tema das Mudanças Ambientais Globais. O Estado da Paraíba recebeu recursos financeiros da ordem de R\$ 144.114,2 (cento e quarenta e quatro mil, cento e quatorze vírgula dois reais). Um total de 195 escolas realizou a Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente - o que correspondeu a 14,1% do total de escolas que recebeu o material - distribuído em 87 municípios (39%) do total de municípios do estado (BRASIL, 2009).

Esse movimento se inseriu no processo de enfrentamento de dois grandes desafios. Um planetário, voltado à pesquisa e ao debate de alternativas para as mudanças ambientais globais e outro, no âmbito local e educacional, relacionado à iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que visa envolver pais, alunos, professores e gestores na busca da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da permanência do aluno na escola, a partir dos resultados do Índice da Educação Básica (IDEB), além de incentivar a inclusão das questões socioambientais e da sustentabilidade no Plano Político-Pedagógico das escolas (BRASIL, 2009, p.4).

O documento resultante da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi a “Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais”. Esse movimento, de Conferência, nas suas três versões contou com a participação direta de 21 mil escolas e 7.500.000 pessoas. E se consolidou no cenário das políticas públicas de educação ambiental no país, que hoje se alarga para o mundo, através da versão internacional.

A Conferência Internacional Infanto-Juvenil, “Vamos Cuidar do Planeta” (Confint 2010) foi uma iniciativa e um convite do governo brasileiro para adolescentes e jovens do mundo inteiro virem ao Brasil debater alternativas para a construção de sociedades ambientalmente sustentáveis e socialmente justas, visando promover uma rede de cuidados com o planeta.

Essa proposta teve como tema “Mudanças socioambientais globais, com foco nas mudanças climáticas” e envolveu cerca de 900 pessoas vindas de 53 países, em sua maioria, adolescentes entre 12 e 15 anos, educadores/as e lideranças dos movimentos de juventude. Através de atividades lúdicas, oficinas práticas, diálogos interculturais e intergeracionais, esses adolescentes elaboraram, coletivamente, a “Carta das

Responsabilidades – Vamos Cuidar do Planeta”, na qual assumem responsabilidades coletivas e ações que irão ajudar a programar local e globalmente.

A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada por adesão espontânea das escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental, representa um marco na gestão das políticas públicas de educação ambiental no Brasil. Seu sucesso se reflete nos números: a primeira edição, em 2003, envolveu 15.452 escolas e mobilizou 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios em todo o país; a II Conferência, em 2005/2006, atingiu 11.475 escolas e comunidades de ações afirmativas e 801.055 pessoas em 2.865 municípios (BRASIL, 2009).

Esse processo de Conferência Infanto-Juvenil tem como desdobramentos: a construção de Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs), totalizando aproximadamente 150 grupos em todo o Brasil, a organização da Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA), que já articula mais de 600 pessoas, e as milhares de Com-Vidas – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas.

Analisando esse processo da Conferência, reconhecemos que apesar da sua dinâmica, da distribuição das cartilhas, material de apoio e da mobilização das Secretarias Estaduais de Educação na promoção de Oficinas de Conferência⁷³, visando orientar as escolas, encontra alguns obstáculos ou entraves no contexto ou ‘chão da escola’. Sobre esses aspectos a coordenadora da Comissão Organizadora Estadual, na Paraíba, reconhece:

A Conferência nas escolas fortalece e dá visibilidade aos projetos já existentes na escola, promove o protagonismo juvenil no sentido de dar voz ao aluno, pois eles voltam da Conferência Nacional com vontade e com subsídios para contribuir, como ator mesmo, e não como simples expectador. De assumir postura de se contrapor. A Conferência abre esse espaço para que o jovem se posicione e assuma esse papel. Também a sensibilização. Eu acho que se sensibiliza, fica alguma coisa. Acho que por mais que eles saiam de lá e a gente não veja o resultado em curto prazo, mas, à longo prazo há mudança de atitude, talvez tímida aqui ou ali, mas eu acho que...não se sai a mesma pessoa depois de um encontro, depois de uma participação, numa Formação Continuada ou em uma Conferência infanto-juvenil. Eu acho que há um compromisso (...). Você sai dali comprometido e é fundamental isso, é muito importante.

A questão maior é garantir no PPP / já garantir no planejamento escolar. Mas a escola não tem essa preocupação de garantir já no seu PPP, garantir que a cada ano a temática ambiental seja trabalhada não de forma pontual, mas que

73 É um momento de preparação para que os diretores saibam encaminhar corretamente o material quando chegar à escola, para a realização da Conferência, então eles irão chamar os professores da escola e vão orientá-los na elaboração da Conferência (Coordenadora estadual - DC).

ela seja trabalhada de forma efetiva, que ela venha no dia a dia da escola, sempre que surja uma preocupação ambiental, que seja tratado de forma transversal mesmo; essa transversalidade, interdisciplinaridade que é tão discutida e é tão defendida, infelizmente, ainda não acontece na prática, ela é um discurso bonito né... A gente encontra esse discurso em vários lugares, mas na prática ela ainda não acontece.

A dificuldade só se encontra na questão da política da escola. Eu acho, assim, como na escola ocorrem muitas mudanças de diretores... Aquele que às vezes tem o compromisso com a causa sai e chega um outro que prioriza outras coisas. Cada um tem suas prioridades e as vezes um tem o discurso ambiental, já o outro não trás isso na sua formação. Isso também ocorre com o próprio professor se ele não for comprometido. Como falei pra você, se ele não tiver isso como compromisso, assumido como postura enquanto ééé...colaborador de mudança, ou como participante mesmo, ativo dessas mudanças a coisa não acontece. Então a dificuldade está muito, muito, na postura da escola. Se há compromisso da escola, isso é feito no momento do planejamento da escola, já é garantido. É essa a grande discussão do MEC, ele pretende que no currículo isso seja garantido”.

Fica evidente, na fala da coordenadora estadual o reconhecimento da riqueza do processo de Conferência, no sentido de transformar o aluno em “protagonista” agente de mobilização e de transformação da sua realidade, mas ao voltar para a escola depara-se com os desafios inerentes a esse contexto em relação à organização do espaço-tempo e às prioridades. Apontam-se ainda como aspectos cruciais para a institucionalização da EA nesses espaços: a formação do professor nessa área, a questão da gestão da escola e a organização do currículo, além da responsabilidade de cada um desses agentes com a questão ambiental.

Essas questões envolvem, além de decisões da escola, conforme Lima (2011, p.229) os gestores públicos e formuladores das políticas públicas, para que assumam sua responsabilidade de cuidar da educação, um setor importante para o desenvolvimento do nosso país em virtude da “(...) longa história de desvalorização e de abandono da educação, das políticas de ensino e dos profissionais do ensino em nossa sociedade (...)”.

Conforme Orsi (2008) essa situação reflete o tipo de formação de educadoras/es não orientada para uma relação dialógica com alunos/as. Assim, ao invés de culpá-los/as por essa postura, o mais sensato seria considerar o fato de que a maioria deles/as aprendeu a conduzir, transmitir informações e impor suas próprias ideias apesar do atual contexto da educação exigir desses profissionais outra postura pautada no diálogo que supõe troca e não imposição.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, também é educado/a em diálogo com o/a educando/a que, ao ser educado/a, também educa. “A prática educativa coloca ao educador o imperativo de ‘decidir’, portanto, de ‘romper’ e de ‘optar’ tarefas de sujeitos participantes e não de objetos manipulados” (FREIRE, 2003, p. 69).

Essa abordagem reflete a concepção de educação como processo dialógico e democrático no qual educandos/as são reconhecidos/as como sujeitos e agentes ativos no processo de construção de conhecimento e nas ações coletivas direcionadas à busca de soluções para os problemas da comunidade, em detrimento de uma perspectiva de educação informativa e transmissora, que na maioria das vezes, é praticada em nossas escolas.

Nessa perspectiva, apesar da riqueza didático-pedagógica que abrange todo o processo de mobilização e realização da Conferência de Meio Ambiente na escola, o não engajamento da comunidade escolar se apresenta como um grande limite. Essa desmobilização tem origem na dificuldade de se promover a participação e o envolvimento de todos/as, ou seja, de “dar voz” a alunos/as e torná-los/as, não só de direito, mas também de fato, protagonistas do processo. O que evidencia a necessidade de mudança não só de fora para dentro, mas na cultura educacional – de dentro para fora da escola.

Essa desmobilização da escola também tem relação com a ausência de cidadania⁷⁴, um processo implantado, historicamente, pela racionalidade técnica, que tem promovido o silenciamento e a não participação, principalmente das camadas populares e por entraves reforçados em nosso país, pelo processo de escravidão, pela grande propriedade e pelo comprometimento do Estado com o poder privado, aspectos que na visão de Carvalho (2002), nos tornaram órfãos em relação à cidadania, ao longo da história e que ainda hoje interferem na dinâmica da escola e da sociedade como um todo.

A não constituição da cidadania interfere diretamente no processo de organização da sociedade como um todo e nas relações que se estabelecem, nos espaços escolares mediadas pela concepção que se tem de educação e do processo ensino-aprendizagem, que na maioria das vezes, não favorece a autonomia de estudantes nem de educadores/as. Dessa forma, a Conferência geralmente não promove a participação

74 Compreendida por Carvalho (2002) como um fenômeno complexo e historicamente definido.

de toda a comunidade escolar, ficando limitada ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Além disso, não se percebe a continuidade do debate, iniciado nesse processo, nas atividades posteriores, inclusive na formação continuada, não atendendo, portanto, ao que apresenta o Relatório Final da Conferência.

Longe de ser apenas um evento, a Conferência tem continuidade, pois é parte de uma visão sistêmica das ações de Educação Ambiental implementadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/ MEC) e incluídas no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, que engloba a formação continuada de professores e a criação de Com-Vidas - espaços estruturantes que promovem o intercâmbio entre a escola e a comunidade e aprofundam a Educação Ambiental nos sistemas de ensino (BRASIL, 2009, p.4).

No entanto, verificamos que o processo de mobilização da Conferência, nas escolas pesquisadas, ficou restrito ao período da sua realização, pois não foi possível perceber, em nenhuma delas, indícios de continuidade desse processo. Como exemplo destacamos o fato de não se saber qual proposta foi aprovada, pelo coletivo da escola na Conferência, e encaminhada para a Comissão Estadual.

Com base nessa conjuntura questionamos: é possível exercer cidadania e construir autonomia em escolas que desenvolvem, na maioria das vezes, um ensino transmissivo, baseado na norma e na ausência de diálogo e participação? O que fazer para que a escola seja um espaço onde se aprende e se vive cidadania?

A EA, na sua perspectiva crítica, dialógica, transformadora e humanista se constitui em um caminho que pode contribuir para a efetivação da Com-Vida. A sua inserção nos diversos níveis dos sistemas de ensino, como propõe a PNEA, implica mudanças tanto no contexto escolar quanto em relação à formação docente, pois pressupõe um professor que seja agente transformador de sua prática, no sentido de romper com o modelo de educação conteudista e transmissivo que não favorece a participação e o debate de ideias.

A Conferência de meio ambiente na escola pode se constituir em um bom começo para promover essas mudanças, desde que a escola vença os desafios apontados e possa promover um processo contínuo e permanente. Uma tentativa talvez seja a participação de professoras/es e estudantes na formação continuada que ocorre após o processo. Resta saber se essa formação contribui para essas mudanças e promove a continuidade do debate iniciado pela Conferência. É dessa questão que trataremos a seguir.

3.2.2 A formação continuada em Educação Ambiental no contexto do Programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*

A formação continuada em EA uma ação presencial do PVCBE tem como meta a formação de professores e estudantes, na modalidade presencial visando construir um processo permanente de Educação Ambiental na escola. O objetivo dessa formação é propiciar encontros de formação continuada em Educação Ambiental para professoras/es e estudantes, propondo conceitos, metodologias, materiais de apoio e paradidáticos para a melhoria de suas práticas pedagógicas e atuação política voltada para a promoção da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2007).

Propõe-se ainda a: apoiar professores a se tornarem educadores ambientais para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional; trabalhar a prática da transversalidade por meio de projetos coletivos e transformadores, transcendendo os limites artificiais das disciplinas e tratando os conteúdos de forma articulada; adensar conceitualmente as políticas de Educação Ambiental voltadas à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (ecológica, ambiental, social, econômica, cultural, política, ética, territorial etc.) e aprofundar a práxis pedagógica (ação/reflexão/ação) a partir dos temas trabalhados nas Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.

É uma proposta de ação formadora que integra projetos simultâneos que envolvem a formação de professoras/es e estudantes em um tema “transversal” às disciplinas, trazendo uma prática democrática e educativa crítica que articula a sociedade civil, Coletivos Jovens e Secretarias de Educação nos Estados e municípios.

A metodologia adotada por meio de ciclos de seminários e oficinas e da criação de materiais didáticos proporcionou realização das atividades conjuntamente por ONGs, Universidades, Secretarias de Educação, empoderando os atores sociais que ao realizarem parcerias fortalecem as políticas locais de Educação Ambiental, visando estimular a constituição de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e Agenda 21 nas escolas (BRASIL, 2007).

O Programa de formação foi implementado em três etapas. A primeira ocorreu em 2004, num processo amplo - seguindo a mesma efervescência da Conferência - coordenado pelo MEC, em três etapas:

1 - Seminário Nacional de Formação - ocorreu em Brasília e teve como público alvo representantes das Secretarias de Educação dos Estados e das Secretarias Municipais de

Educação das capitais, do Conselho Jovem, de ONGs, do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e Universidades que participaram do processo de coordenação da CNIJMA nos respectivos Estados. Esse grupo - denominado Formadores I - enquanto interlocutores da CGEA, assumiu a responsabilidade de viabilizar a segunda etapa do programa de formação em seus respectivos Estados.

2 - Seminário Estadual - foi organizado pelos FI, nos respectivos Estados, com o objetivo de formar a equipe estadual - “Formadores II” ou “FII” – voltado para técnicos das Secretarias de Educação e das regiões de ensino, docentes da rede estadual e de universidades, jovens do Conselho Jovem de Meio Ambiente, dentre outros, para atuarem na terceira etapa do Programa de Formação Continuada no Estado.

3 - Seminários Locais - “Formadores III”, voltada para professores/as e alunos/as (delegadas/os escolhidas/os no processo de conferência) das 16 mil escolas públicas que realizaram a I Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente nas escolas em 2003. Para esse momento foram convidados um professor e um estudante de cada escola.

A segunda formação ocorreu em 2006, após a II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e foi organizado pelos Estados com apoio financeiro do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE/MEC, através da Resolução Nº 13 de 10/04/2006, que estabeleceu normas para o apoio a projetos de Formação Continuada em EA que deviam ser elaborados pelos Estados.

Essa segunda formação também foi direcionada a professoras/es e alunas/os (delegadas/os escolhidos no processo de conferência) do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas (Municipais, estaduais e federais) que realizaram a II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. O financiamento também incluiu a elaboração, aquisição, reimpressão ou reprodução do material didático para a formação bem como hospedagem, alimentação e despesas para docentes e instrutores.

É importante ressaltar que a metodologia dessa formação promoveu momentos de integração entre professores e estudantes, através de atividade envolvendo os dois grupos e momentos específicos para cada segmento.

A terceira formação que ocorreu em 2010, após a mobilização da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, como não teve apoio financeiro do MEC, foi organizada e financiada pelos próprios Estados da federação. Na Paraíba foi promovida em três municípios-pólo, a saber: João Pessoa, Campina Grande e Souza.

Analisando essa formação em escolas da região da Associação de Municípios da Foz do Rio Itajaí, em Santa Catarina, Orsi (2008) identifica como obstáculo a falta de continuidade dos encontros de formação do Programa e reconhece que o objetivo de inserir a EA na escola por meio do PPP não se efetivou em muitas escolas, uma vez que as ações não atingiram um projeto coletivo de enraizamento. Ainda conforme essa autora, as Com–Vidas também refletem essa realidade, não acontecendo nas escolas por falta de tempo e apoio ao professor que se sente sozinho e desmotivado para realizar mais uma tarefa que não consta no planejamento das ações dessas instituições.

4 DESVELANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação. (...) em determinado momento, empurrados por sua própria curiosidade o homem e a mulher em processo, em desenvolvimento, se reconhecem inacabados e a primeira consequência disso é que o ser que se sente inacabado entra em um processo permanente de busca. (...) não de busca pontual disto ou daquilo, mas sim de busca absoluta, que pode levar a busca de minha própria origem, (...). Se há algo que contraria a natureza do ser humano é a não-busca e portanto a imobilidade (FREIRE, 2008b, p.23).

O processo de busca de compreensão da Formação Continuada em EA, no estado da Paraíba, foi para nós um grande desafio, uma vez que tivemos que conviver, o tempo todo, numa perspectiva dialética, com momentos de angústias e alegrias, encontros e desencontros, fazer e desfazer. Foram, portanto, momentos muito importantes para nossa formação docente uma vez que proporcionaram reflexões acerca do nosso fazer docente na formação de professoras/ES e nos ajudaram a perceber, *in loco*, os grandes desafios que esses profissionais enfrentam no cotidiano da escola pública.

Buscando uma melhor compreensão da dinâmica do processo de Formação Continuada em EA, realizado na Paraíba, situamos, inicialmente, o seu processo de institucionalização nesse Estado. Uma dimensão que vem sendo assumida como bandeira de luta de um grupo de educadoras/es e militantes, em um processo de mobilização, deflagrado no início dos anos 1990, por meio do Fórum Paraibano de EA (reativado, neste ano, numa mobilização em prol da Rio+20), do Encontro Paraibano de EA, da Rede de EA da Paraíba e da Comissão Interinstitucional de EA – CIEA (em processo de reestruturação em virtude da mudança de governo) que resultou na elaboração e aprovação da Política Estadual de Educação Ambiental e do Programa Estadual de Educação Ambiental, aprovados pela Lei nº 7.718 de 06 de janeiro de 2005.

Também se destacam, no estado, algumas ações de instituições de Ensino Superior, votadas para essa área, como, por exemplo, o Projeto Formação de Agentes Multiplicadores em EA, da UEPB, que promove a formação de estudantes e ações na comunidade, projetos de Formação e Organização de Catadores de Materiais Recicláveis, desenvolvidos pela UEPB e UFCG, além de projetos de Formação de Professores do Semiárido Paraibano, desenvolvidos pela UFPB.

Apesar dessa mobilização e regulamentação, como política pública do Estado, a EA ainda tem pouca visibilidade nos sistemas de ensino, principalmente no contexto da Educação Básica. Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, a EA compõe um núcleo da Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade – (GOIESC)⁷⁵ que, por sua vez, está ligada a Gerência Executiva de Assistência Escolar Integrada que segue a mesma configuração da SECADI, no MEC. Esse núcleo tem apenas um técnico responsável pelas ações de coordenação da CIEA e das ações do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas: a Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente e a Formação Continuada de professoras/es e alunas/os.

Quanto à institucionalização da EA nas Secretarias de Educação dos municípios-polos que constituíram o cenário da pesquisa, ocorre de diferentes formas:

- no município-polo 1 a EA funciona como um Programa ligado ao Departamento de Projetos, Programas e Convênios, que congrega e coordena os Programas: Educação Ambiental, Xadrez, Se Liga e Acelera, Mais Educação, Banda de Música, Segundo Tempo, Brasil Alfabetizado, Educação para o Trânsito, Ellos - PB contra as Drogas e Cordel na Escola. A maioria desses Programas não é obrigatória, funcionam, portanto, por adesão. Ou seja, se a escola tiver interesse em trabalhar a EA, por exemplo, solicita o apoio da equipe que coordena esse Programa e assina um termo de adesão. O Programa de EA, nessa Secretaria, congrega os Programas: Agenda 21 (em 10 escolas), Horta Escolar e Arborização e Jardinagem, em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

- no município-polo 2 a EA, funciona como uma articulação, ligada a Diretoria Técnico-Pedagógica, em conjunto com as Articulações de Educação Inclusiva, Direitos Humanos/Cultura de Paz nas Escolas e Orçamento Participativo Criança, ligadas às Gerências de: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Projetos, Avaliação Educacional e Supervisão Educacional. O currículo da Rede é organizado em quatro eixos temáticos. Dentre eles o eixo: “meio ambiente, espaço de convivência”, é programado para o segundo bimestre do ano letivo, período no qual as escolas trabalham essa temática em todas as etapas da Educação Básica. A Secretaria de educação também coordena as ações do Programa Mais Educação, voltadas para o Macrocampo Meio Ambiente e Com-Vida e Agenda 21 na Escola.

75 Organizada em torno de seis eixos pedagógicos: Educação Étnico-Racial e Quilombola, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Ambiental e Educação e Direitos Humanos.

- no município-polo 3 não há nenhuma forma de organização da EA na Secretaria Municipal de Educação. Essa temática, como nos informou um técnico dessa Secretaria, é trabalhada, na escola, por meio de datas comemorativas, como, por exemplo, o Dia Mundial do Meio Ambiente.

Dessa forma, a institucionalização da EA, na Paraíba, assume diferentes configurações que evidenciam sua complexidade e as dificuldades inerentes a um campo em construção, orientado, hoje, por uma diversidade de concepções e formas de atuação, além das particularidades e limites de cada contexto. Assim, as ações nem sempre tem visibilidade e ocorrem, geralmente, de forma pontual. Ou seja, apenas durante o processo da Conferência de Meio Ambiente na escola ou quando se comemora alguma “data importante”, relacionada à temática.

Essa situação diz respeito à compreensão que se tem acerca da institucionalização da EA e não é exclusiva do Estado da Paraíba, pois, apesar de cerca de 60% dos estados brasileiros afirmarem que a EA está oficializada nas suas Secretarias de Educação, há uma compreensão variável do significado desse processo. Para alguns é necessário apenas ter um setor (núcleo, coordenação, divisão etc.) na estrutura organizacional que abrigue a EA, mas para outros a institucionalização pressupõe previsão orçamentária que viabilize o funcionamento desse setor (BARBOSA, 2008).

Como apresentamos, anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida visando responder aos seguintes questionamentos: em que medida as ações do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, desenvolvidas na Paraíba, tem ajudado as escolas a realizar essa tarefa (cuidar do Brasil), a partir do cuidado do ambiente escolar? A Formação Continuada promovida por esse Programa tem contribuído para a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino através do PPP e do currículo? Quais possibilidades e limites a essa institucionalização são identificados por professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Qual o caráter de continuidade e de contextualização da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e da Formação Continuada? Qual o lugar da EA e do cuidado nas políticas educacionais referentes à formação de docentes da Educação Básica? É possível pensar uma proposta de formação docente em EA que articule o *educar* e o *cuidar*⁷⁶ e promova o cuidado de si mesmo, do outro, do ambiente escolar e, conseqüentemente, do Brasil e do Planeta?

76 Essa dimensão é, hoje, atribuição de toda a Educação Básica, conforme o o Art.6º da Resolução Nº 04 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica,

Isto posto, passemos à análise dos dados construídos durante a pesquisa, que teve como objetivo principal, analisar em que medida a Formação Continuada em Educação Ambiental, do Programa “Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas”, realizada na Paraíba, tem contribuído para a institucionalização da Educação Ambiental na escola. Buscamos, também, verificar os impactos dessa formação para a promoção do cuidado no contexto escolar; e identificar o lugar da Educação Ambiental e do cuidado nas políticas de formação de docentes da Educação Básica.

Com o intuito de atender a esses objetivos, conforme já descrito na primeira parte deste trabalho, a pesquisa foi realizada, em escolas públicas municipais, localizadas em três municípios-polo do Estado da Paraíba, com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio da análise de documentos, observações e entrevistas. Dessa forma, o *corpus* de análise foi composto por: Relatórios da Formação Continuada, PPP das escolas, o Diário de Campo e Entrevistas realizadas com professoras/ES do EF e da EI. Os resultados da pesquisa serão apresentados, a seguir, em quatro sessões.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA

A partir da análise dos Relatórios, aos quais tivemos acesso, situamos a Formação Continuada de professoras/es e estudantes⁷⁷, em Educação Ambiental na Paraíba, em uma ação do Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* que se insere na modalidade presencial. Essa formação ocorreu em três momentos distintos, após a realização da I, II, e III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente nas escolas: 2005, 2007⁷⁸ e 2010, respectivamente. E ocorreu em municípios-polo que abarcaram as doze Gerências de Ensino, distribuídas em todas as Regiões do Estado, com apoio financeiro e logístico dos governos federal e estadual, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. O processo de formação teve início em 2004, com a participação de algumas pessoas do Estado no Seminário Nacional e a posterior organização do Seminário Estadual e dos Seminários Locais, nos municípios-polo.

como forma de “recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL, 2010).

77 Embora essa formação tenha envolvido tanto professores quanto estudantes, nessa pesquisa, levamos em consideração apenas os professoras/es.

78 Não tivemos acesso ao Relatório da formação realizada nesse período, o que nos impossibilitou o desenvolvimento de uma síntese acerca desse processo.

O Seminário Nacional de Formação ocorreu em Brasília e teve como público alvo representantes das Secretarias de Educação dos Estados e das Secretarias Municipais de Educação das capitais, do Conselho Jovem, de ONGs, do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e Universidades que participaram do processo de coordenação da I Conferência Infantojuvenil pelo MA nos respectivos Estados. Esse grupo - Formadores I - enquanto interlocutores da CGEA, assumiu a responsabilidade de viabilizar a segunda etapa do programa de formação em seus respectivos Estados. A equipe de formadores I da Paraíba foi composta por nove pessoas representantes das instituições: UFPB, IBAMA, REA-PB, MEC, CJ, Secretarias de Educação do Estado e do Município de João Pessoa e da ONG APOITCHA.

O Seminário Estadual - foi organizado pelos Formadores I, nos respectivos Estados, com o objetivo de formar a equipe estadual - Formadores II – composta por técnicos das Secretarias de Educação e das Gerências Estaduais de Ensino, docentes da rede estadual e de universidades, jovens do Conselho Jovem de Meio Ambiente, dentre outros, para atuarem na terceira etapa do Programa de Formação Continuada no Estado. A equipe de Formadores II foi composta por representantes da Secretaria Estadual de Educação e das doze Gerências de Ensino do Estado e Secretarias Municipais de Educação, IBAMA, Conselho Jovem de Meio Ambiente e ONGs - num total de 57 participantes. Esta equipe participou do Seminário Estadual de Formação, no período de 11 a 15 /10/2004 e assumiu a incumbência de organizar os Seminários Locais, juntamente com os Formadores I.

Primeiro momento da Formação Continuada em EA, na Paraíba

Foi realizado em 2005 e teve como público alvo professores/as e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) das escolas públicas que haviam realizado a I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente em 2003. Ocorreu em seis municípios polos, conforme a quantidade de escolas de cada região que haviam realizado a Conferência, com apoio financeiro do MEC – recursos da ordem de R\$ 43.161,15 (quarenta e três mil, cento e sessenta e um reais e quinze centavos) e mobilizou 345 escolas e 695 pessoas – 350 professoras/es e 345 estudantes. O Quadro 04 apresenta uma síntese desse processo.

Polos	Nº Total escolas	Nº prof.	Nº de estudante s	Rep. de Escolas Estaduais	Rep. de Escolas Municipais	Total Partic.
Cajazeiras, Catolé do Rocha e Sousa	70	75	70	26	44	145
Patos e Itaporanga	45	45	45	17	28	90
Monteiro e Princesa Isabel	40	40	40	15	25	80
João Pessoa	62	62	62	28	34	124
Guarabira e Itabaiana	45	45	45	20	25	90
Campina Grande e Cuité	83	83	83	36	45	166
Total geral	345	350	345	142	201	695

Quadro 04: Síntese da Primeira Formação Continuada em EA na Paraíba

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

O conteúdo que orientou as discussões desse processo de formação teve como base o tema gerador “consumo sustentável⁷⁹”, através do qual professores/as foram estimulados/as a pensar os problemas ambientais na perspectiva do consumismo e do desperdício impulsionados pelo atual modelo de desenvolvimento que cerceia o exercício da cidadania em relação ao acesso aos bens naturais e a vida digna para todos/as. Enquanto a formação dos estudantes abordou o tema, formação de Com-Vida e Agenda 21 nas escolas, temática que também foi apresentada a professoras/es, pelos próprios estudantes.

É importante destacar que o livro *Consumo Sustentável Manual de Educação*, entregue a professores/as, é uma proposta elaborada pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC), em parceria com o MEC/MMA que visa dar continuidade as ações de difusão de padrões sustentáveis de consumo no Brasil e traz diversos temas relacionados a questão ambiental e um chamamento a uma nova postura diante do consumo (BRASIL, 2005). É uma proposta que, apesar de contribuir como fonte de informação e orientar as ações nas escolas, foi elaborada por órgãos internacionais e não tem relação com a realidade das escolas, portanto, não contribui com a contextualização das ações de EA.

79 BRASIL, Consumo Sustentável: manual de educação. Brasília: Consumers Internatinal/MMA/MEC/IDEC, 2005.

A metodologia “aplicada no curso”, conforme o Relatório foi organizada em três momentos distintos: no primeiro houve palestras com todos os participantes (professores/as e estudantes); no segundo, organização de dois grupos de trabalho: o de professores/as para elaboração de projetos - com base no Manual de Educação Consumo Sustentável - e de estudantes para preparação e vivência da Oficina do Futuro⁸⁰, visando a criação de Com-Vida e Agenda 21 na escola. Por fim, no terceiro momento, os estudantes realizaram a Oficina do Futuro com professores/as (PARAÍBA, 2010).

A dinâmica desse processo favorece a participação e o debate sobre a realidade da escola, uma vez que a metodologia da Oficina do Futuro estimula professores e alunos a olharem para a realidade da sua escola e pensar sobre ela, a partir das seguintes questões: como é a escola dos nossos sonhos? Quais as pedras do caminho que dificultam o acesso a esses sonhos? Como esses problemas surgiram? Quais ações podem ser realizadas? Estas questões orientam a elaboração do Plano de Ação da escola, ou Agenda 21. No entanto, como essa realidade é diferente, para cada componente desse grupo, mesmo sendo apenas um exercício, a definição de ações prioritárias gerou muitos conflitos. De forma diferente, a sua realização na escola, envolvendo toda a comunidade, torna-se um exercício propício à participação cidadã e definição de metas que visem a melhoria do ambiente.

Ao avaliar essa formação as/os participantes destacaram como pontos positivos: a metodologia do programa, atividades em grupo que contribuíram para o espírito de colaboração, a oficina coordenada por alunos/as e o apoio do Governo do Estado e das Prefeituras Municipais. Também se destacou, na visão dos participantes, a qualidade das palestras e da programação cultural. Já em relação aos aspectos negativos foram apontados: dificuldades de professores/as para elaborar projetos, o pouco tempo para trabalhar a Com-Vida e dificuldades relacionadas à reprodução de materiais e o fato do *Manual de Consumo Sustentável* não haver chegado para a formação.

Vale ressaltar que não há registro acerca da efetivação dessas propostas nas escolas participantes, em virtude da ausência de monitoramento e acompanhamento do processo pós-formação.

80 Metodologia criada pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania que visa a construção de projetos coletivos, através de quatro passos: 1. Construção da Árvore dos Sonhos; 2. Levantamento das Pedras no Caminho; 3. Construção do Jornal Mural; e 4. Elaboração de um Plano de Ação – Com-Vida para Ação.

Segundo momento da Formação Continuada em EA na Paraíba

Ocorreu em 2007, com apoio financeiro do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/ FNDE/MEC, através da Resolução Nº 13 de 10/04/2006, que estabeleceu normas para o apoio a projetos de Formação Continuada em EA para professoras/es e estudantes⁸¹ do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas (Municipais, estaduais) que realizaram a II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente,

O apoio financeiro dessa formação partiu do MEC, por meio da Resolução FNDE 13/22005 que estabeleceu normas para apoio financeiro a projetos de Formação Continuada de professores em EA, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), que assumiram o gerenciamento dos recursos e organizaram o processo de formação em três polos: João Pessoa, Campina Grande e Souza – onde havia Centros Estaduais de Formação. Essa redução de polos, conforme a coordenação, deu-se em virtude da redução no número de escolas que realizaram Conferências e da pouca disponibilidade de recursos financeiros para alugar espaço físico.

Os recursos dessa formação também incluíam a elaboração, aquisição, reimpressão ou reprodução do material didático para apoiar a formação. O relatório dessa segunda formação não foi localizado, pela Secretaria Estadual de Educação, nem pela ESPEP, órgão que gerenciou os recursos. Por isso não foi possível analisar esse processo. Só foi possível saber que a equipe de formação ficou restrita ao corpo técnico da Secretaria de Estado da Educação.

Terceiro momento da Formação Continuada em EA na Paraíba

Ocorreu em 2010, também voltada para professores/as e estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) de escolas públicas que realizaram a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Também foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação com apoio de recursos financeiros destinados pelo MEC para o processo de mobilização da III Conferência, não utilizados para esse fim, em virtude de questões burocráticas. E foi realizado nos mesmos municípios-polo do

81 Delegadas/os escolhidos no processo da Conferência de Meio Ambiente na escola.

segundo momento, ou seja, João Pessoa, Campina Grande e Souza. Uma síntese desse processo é apresentada no quadro 05.

Polos	Nº Prof.	Técnicos	Total de Escolas	Escolas municipais	Escolas Estaduais
João Pessoa	70	03	70	42	28
Campina Grande	29	02	30	22	07
Souza	43	03	44	21	22
Total	146	08	144	85	57

Quadro 05: Síntese da Terceira Formação Continuada em EA, na Paraíba

Fonte: Relatório da Formação

Vale ressaltar que o número de escolas convidadas para essa fase da formação foi 345 escolas e que dessas, apenas 206 enviaram professores. Em virtude dessa reduzida participação, a coordenação resolveu oferecer “uma nova oportunidade”, no polo de João Pessoa, como informou, para as escolas de todo o Estado que não compareceram nos seus respectivos polos. Nesse momento a frequência também foi baixa, houve a participação de professoras/es e estudantes de apenas 26 escolas. Também compareceram três técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

Os conteúdos dessa etapa da formação, conforme o Relatório, foram: “Oficinas de Conferência e Pré-Conferências Regionais; Dinâmica de apresentação; Relato de conferências nas escolas; Oficina com o coletivo jovem para escolhas dos temas trabalhados na Conferência Nacional” (PARAÍBA, 2010, p. 11). É necessário destacar que esses conteúdos divergem daqueles apresentados pelo documento Nacional (BRASIL, 2007), conforme apresentamos no capítulo anterior, e das informações do Diário de Campo – conforme observações realizadas durante a última etapa da Formação Continuada. Quanto aos objetivos dessa formação, estão apresentados no Quadro 06 que explana uma síntese do primeiro e do segundo momentos da formação.

Formação	Período	Objetivos	Total de Escolas
I	2005	Elaborar Projetos de EA, organizar Com-Vida e construir Agenda 21 nas Escolas.	345
II	2007	Não tivemos acesso	Não tivemos acesso
III	2010	Organizar Com-Vida e construir Agenda 21 nas Escolas	144

Quadro 06: Síntese Geral da Formação Continuada em Educação Ambiental na Paraíba

Fonte: Relatórios da Formação

Conforme o quadro 06 na terceira etapa da formação houve uma redução no total de escolas participantes, em relação ao primeiro momento. A organização de Com-Vida e construção de Agenda 21 nas escolas aparecem como objetivos dos dois momentos da formação. Entretanto, professoras/es e estudantes não conseguiram implementar essas ações, como evidenciam seus discursos quando perguntamos sobre elas, professoras/es, técnicos e gestoras apresentam várias justificativas: “temos Com-Vida sim, houve uma reunião o ano passado e escrevemos alguma coisa”; ou: “parece que houve uma reunião no ano passado e esse ano não foi possível”; e ainda: “se existe eu não estou sabendo, deve ser no outro turno” ou, ainda: “quem deve saber é a professora tal, mas ela só trabalha aqui no outro turno e essa questão é só com ela”. Também apresentam, como limite, a transferência de professoras/es: “a professora não trabalha mais nesta escola”. Outra situação foi a transferência do professor para o turno noturno.

Outro depoimento, conforme Diário de Campo, avalia o processo da formação e fala sobre os limites impostos, pela realidade das escolas e pela formação, para programar essas ações e confirmam a não compreensão das etapas do processo. Também reconhecem a importância da Com-Vida e avaliam, positivamente, sua metodologia, mas não a reconhecem como uma ação de Educação Ambiental, como indica a fala de uma Assistente Social, a seguir.

Chegamos a escola com o objetivo de localizar a professora que participou da formação e fomos encaminhada a Assistente Social. Falamos sobre os objetivos da pesquisa e perguntamos se a escola tinha efetivado a COM-VIDA e a Agenda 21, ações propostas pela formação. Ela respondeu avaliando a proposta da seguinte forma: “devia se pensar em um programa contínuo com a formação do professor e da comunidade. A professora foi

para a formação e as informações foram pulverizadas. Houve as oficinas, formação de grupos e ficou só nisso. A ideia não foi encarnada – não houve sensibilidade – tem que ser Educação Ambiental. A metodologia da COM-VIDA é bem estruturada, mas faltou monitoramento. Espaço na escola? Não existe, a escola é conteudista. A professora não tem tempo – vai para outras escolas – na escola todo mundo é tarefeiro, parar para a formação é um privilégio. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2011)

Um professor, durante a entrevista justifica: “a Com-Vida veio da Secretaria de Educação[,] a professora Lúcia⁸² que era a responsável adoeceu e o processo perdeu força. O tema continua sendo trabalhado, indiretamente...”. Em outro exemplo: “Em relação à Com-Vida, ela não aconteceu porque a gente já tem muitos projetos, e aí seria mais um. E aí ia atrapalhar os conteúdos que a gente tem que seguir. Então, acho que a dificuldade foi essa” (PEFEBP1).

Essas justificativas evidenciam a não compreensão dessa ação, uma vez que, se a Com-Vida é composta por um grupo de pessoas que deve mobilizar a escola, como pode ocorrer “indiretamente”, ou em alguns momentos? E como sendo mais uma atividade assim como os diversos projetos que chegam à escola, em virtude da não integração das propostas e da ausência de coletividade nesse ambiente. Essa ausência é fruto de um longo processo de “individualização da humanidade” gerado pelo nosso distanciamento da natureza, desde os “homens da caverna” a partir da evolução do “processo histórico-cultural”, que nas sociedades contemporâneas

levou à individualização que chega ao extremo do individualismo, do egoísmo, do cada um por si em busca de suprir agora de forma imediata, além das necessidades biológicas, as necessidades socioeconômicas criadas. Nesse contexto, os seres humanos sentem-se cada vez mais partes isoladas do todo e rompem, entre outros, o elo com a natureza (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

82 Adotamos nomes fictícios para preservar o sigilo assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Dando sequência a análise documental, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, inicialmente, buscando responder aos seguintes questionamentos: a Formação Continuada em EA contribuiu para a inclusão de ações coordenadas de Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico das escolas, como prevê o programa *Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas*? Qual o lugar da EA nesse documento?

Inicialmente ressaltamos que algumas escolas – duas delas – colocaram restrições acerca da disponibilização desse documento. Os argumentos foram: “é um documento, não pode ser emprestado nem liberado para fazer cópia, só pode ser consultado aqui na escola”, ou ainda: “O PPP ainda não está pronto, estamos reformulando”. Outra escola pediu um tempo para procurar o Projeto e quando o solicitamos, em outro momento, informou que não havia encontrado. Quando falamos na possibilidade de procurar esse documento na Inspeção de Ensino do município, a gestora pediu que fizéssemos uma cópia para a escola. Dessa forma, apenas três escolas tinham uma versão do PPP atualizada (2011), nas demais tivemos acesso a uma versão de 2007 e fomos informadas que estava sendo revisado. Essa revisão não foi concluída até o final da pesquisa. Será que a origem dessa insegurança está relacionada ao fato de perceberem a distância entre o que está posto como meta nesse Projeto e o que realmente ocorre no cotidiano escolar? A forma de organização dos espaços-tempos da escola favorecem a construção coletiva do PPP?

Esses episódios nos deram a impressão que a análise do PPP traz certa insegurança para alguns gestores de escola e que esse documento não recebe a atenção necessária nem se reconhece a sua importância como instrumento coletivo que visa estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ações que possam organizar, sistematizar e dar significado as atividades desenvolvidas pela escola. Ou, em outras palavras, ao juntar as dimensões: de projeto, político e pedagógico, se constitui em um norte que indica a direção a ser seguida não apenas pelos gestores, mas por toda a comunidade escolar.

Observamos, também, que a escola parece ainda não ter uma compreensão do caráter coletivo e participativo do PPP como um planejamento que contém uma visão ampla dos desafios e ações que a escola pretende desenvolver para uma “ação

consciente organizada”, que contribui para romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns (VEIGA, 2003). Ao que parece, o PPP nesse contexto, se caracteriza como um documento burocrático e “autoritário” no sentido apresentado por Brasil (2006, p.27). Dessa forma, a ausência de um planejamento coletivo e sistemático que defina metas e estimule a comunidade escolar a vislumbrar horizontes, contribui para que a escola fique envolvida em um ativismo e um fazer individualista e pontual.

Essa situação se reflete na diversidade de Projetos que são listados nos PPP, conforme apresentamos na caracterização das escolas, no início deste trabalho. Dentre essa diversidade há aqueles que são pensados pela escola, mas também há outros oferecidos pela iniciativa privada, que apesar de promover a “autonomia da comunidade escolar” impõem a escola uma linguagem empresarial, como é o caso do Sistema de Gestão Integrada-SGI⁸³

Ferreira (2009, p.209) reconhece que no “âmbito das políticas de autonomia e de gestão da escola e de organização curricular do ensino básico, o ‘projeto’ transformou-se numa espécie de palavra mágica”. Essa perspectiva na sua visão promove a intencionalidade do projeto numa lógica burocrática, retirando da comunidade escolar a experiência de cada um e a iniciativa. Também reconhece que as exigências burocráticas que envolvem a gestão das escolas em relação a reuniões e documentos que precisam elaborar sejam no coletivo ou individualmente, “invadiram as preocupações dos professores, em detrimento dos assuntos respeitantes as atividades, aos saberes e as aprendizagens escolares” (FERREIRA, 2009, p.209-210).

Esse caráter mágico tem definido a moda do projeto no contexto escolar, pensado muitas vezes sem nenhuma relação com os conteúdos das diversas áreas do currículo. E como ação individual definindo um contexto de ativismo constante que não contribui para a concretização de ações que visam mobilizar e promover a integração das atividades, como por exemplo, a Com-Vida, uma ação proposta pela formação em EA. Essa característica do contexto também é reconhecida pelos professores.

Porque, assim, o cotidiano da escola é tão cheio de novidades, de programinha disso, de programinha daquilo, de sair praquilo, de não fazer

83 De acordo com uma Assistente Social da escola, esse Programa visa ajudar a escola a promover uma gestão, no estilo empresarial.

isso porque tem que tá vendo... Tal... O horário, aah... Sabe?! Essas N interrupções, articulações, extraescolar que chegam. Que de repente tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo e aí muita coisa fica atropelada e o professor fica assoberbado. Os alunos chegam com seus atropelos em família e é muita coisa, sabe?! (Professora EF)

Quanto ao lugar da Educação Ambiental no PPP das escolas, esta não aparece de forma explícita. Em duas delas aparece na forma de projetos ou algumas ações pontuais. Conforme a coordenadora da escola, o debate “inicia na reunião Pedagógica, que ocorre a cada mês, quando cada professor decide o que vai desenvolver em sua sala de aula sobre a temática, marcamos a data da culminância, um dia em que cada turma apresenta o que produziu e fazemos as fotos”.

O Projeto Horta, única atividade que pode ser reconhecida como de EA, aparece no quadro Projetos e Ações do Plano dos Especialistas. A Horta aparece como uma atividade programada para os 3º e 4º bimestres com o objetivo de “atender alunos com deficiência de aprendizagem e comportamento”. Esse objetivo desvirtua totalmente a importância da horta, dentre outros aspectos, como um recurso didático-pedagógico muito rico para a construção de conhecimento das diversas áreas, enquanto laboratório vivo que pode, inclusive, favorecer a interdisciplinaridade no contexto da Educação Básica e contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento. Além disso, no Cronograma - item Atividades e Eventos da escola - aparece a Semana da Alimentação Saudável, com indicação de que o professor deve trabalhar essa atividade em sala de aula e não faz relação com o Projeto Horta. Seguindo essa mesma perspectiva de desencontro, observamos o Projeto “Educando em Valores – Valores: pra quê?” (PPP EAP12011. Grifo nosso).

Ainda em relação aos Projetos, em outra escola (EBP1) aparece, no PPP, uma lista de 13 Projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo de 2011: Incentivo à Leitura e à Literatura, História e Cultura da África, Trânsito, Educação pela Paz, Xadrez, Antidrogas, Bullying, Dengue, Música na escola, Monitoria de Matemática, Projeto Alimentação Saudável, Projeto Educação para a Vida e o Projeto Meio Ambiente. Há um cronograma com as datas preestabelecidas para a realização de cada um deles. Os únicos que se interligam, ou seja, ocorrem no mesmo período, são os Projetos Educação pela Paz e Bullying.

Quanto ao Projeto Meio Ambiente, foi programado para o período de 4 a 6 do mês de junho – já que o dia 5 de junho é o dia mundial do meio ambiente – com os objetivos de “preservar e melhorar o Meio Ambiente; estimular os profissionais e

alunos a terem uma boa postura em relação ao meio ambiente; desenvolver atividades didáticas que ajudem a explorar o ambiente de forma correta, conscientizar acerca da importância de preservar e discutir sobre o papel do homem na destruição e na preservação da natureza, através de: palestra educativa, exibição de filmes. Além de identificar o alcance do problema ambiental gerado pelo lixo e discutir possíveis alternativas com relação ao seu aproveitamento; desenvolver atitudes de cuidado com resíduos líquidos e sólidos e discutir o controle do lixo, da água e da energia na nossa casa”.

Essa proposta, apesar de ser pensada para todos os níveis, da EI ao 9º Ano do EF, em nenhum momento se propõe a olhar para o ambiente da escola; é como se o problema ambiental fosse “do homem”, um ente externo responsável pela destruição, mas também pela preservação da natureza, como explicita os objetivos. É uma natureza também externa, pois se fala na comunidade e até na necessidade de discutir o controle do lixo, da água e da energia na nossa casa, menos na escola, onde deve (ou deveria) se materializar essa educação.

É também com essa perspectiva pontual que outra escola apresenta, no PPP, a meta de implantar a coleta seletiva nas dependências da escola, seguida de outra meta: “adquirir hastes para os coletores”. Essa aquisição, provavelmente, refere-se aos recipientes que serão usados na coleta seletiva. E também no item Políticas e Estratégias, aparecem, dentre outras ações, “promover campanhas educativas sobre drogas, educação ambiental, étnica, trânsito”, dentre outras. (PPP, EAP3, p. 21 e 22).

Essa presença da Educação Ambiental no PPP como “Campanha Educativa” significa que ela não é compreendida, pela escola, como uma dimensão da educação, como propõe a PNEA. Apesar da importância das campanhas no sentido de alertar para essa questão, elas não contribuem para as mudanças necessárias, em virtude do caráter pontual e superficial que lhes são inerentes. E não se coaduna com a visão de educação defendida na apresentação do próprio PPP, quando afirma:

Atualmente, a visão de educação implica na formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de preservar o meio ambiente onde vive e principalmente de conviver com a sociedade na perspectiva do desenvolvimento do trabalho coletivo, comprometido com a construção de uma nação autônoma e um mundo mais justo (PPP, EAP3, p. 4).

Essa diversidade de projetos e de concepções sobre EA evidenciam a fragmentação do conhecimento e o caráter pontual com que questões transversais são tratadas no contexto escolar. E denunciam a dificuldade em se pensar um projeto educativo que veja a realidade como um todo dinâmico e a criança em sua globalidade. Como exemplo, destacamos os Projetos Alimentação Saudável, Educação para a Vida e Meio Ambiente, que, a nosso ver, fazem parte de uma questão básica - a luta pela vida como um direito humano -, que envolve o cuidado de si e do ambiente, a ética e a cidadania, dentre outros aspectos. Sobre essa questão destacamos o desabafo de uma diretora quando perguntamos sobre a Com-Vida: “Tem muitos projetos para a escola atender, precisa de um responsável. O professor se acha muito sobrecarregado tem os projetos da rede e ele não tem tempo para acompanhar” (Diretora de escola).

Ao abordar a questão da transversalidade da EA, Díaz (2002) propõe que ela seja compreendida em uma tripla dimensão: “institucional, pedagógica ou de desenvolvimento curricular e conceitual”. Ou seja, do ponto de vista conceitual, a escola precisa compreender a complexidade que envolve a questão ambiental “que não pode ser resumida a questões que afetam a Biosfera, mas também deve ajudar a compreender o sistema de relações políticas, econômicas e culturais que configuram a Sociosfera”. Em relação à dimensão institucional, significa que ela precisa ser percebida como uma proposta da escola como um todo, pela “tomada de consciência institucional”. E por fim, a dimensão pedagógica, considerada a mais delicada e difícil, uma vez que “deve levar a escola e aos futuros cidadãos os princípios e os valores e as atitudes que estão na base da EA e os conceitos e procedimentos inerentes à problemática complexa que envolve o paradigma [ambiental]” (DÍAZ, 2002, p. 85-86).

Quanto ao cuidado, no PPP das duas escolas do polo 1, no “quadro de pessoal” aparece a categoria “Cuidadoras” dentre as demais categorias: docentes, especialistas, monitores, auxiliares de serviço gerais e inspetor (...). Os documentos não esclarecem as atribuições desses profissionais. No entanto, em contatos posteriores descobrimos que essa função é exercida por pessoas (não sabemos a profissão), que apoiam alunas/os com necessidades especiais. Ao que parece a concepção da escola acerca do cuidado é restrita ao atendimento de algumas necessidades e não como uma dimensão da educação, portanto, atribuição de todos os profissionais da instituição.

Em outra escola, essa dimensão aparece apenas como ação da orientadora educacional que deve “contribuir com ações educativas capazes de desenvolver (...) cuidados ao patrimônio público e a responsabilidade”. Apesar de se falar do “alto índice

de violência e de carências econômicas e sociais da comunidade”, das altas taxas de reprovação (52%) e de abandono da escola (22%), não se destaca a carência afetiva, a falta de cuidado e, até mesmo, o abandono, que são evidentes na aparência e no comportamento das crianças. (PPP, EBP1, 2011, p. 21).

Essa realidade indica uma visão reducionista do cuidado como dimensão do humano (BOFF, 2002) e do processo educativo, como propõe a legislação educacional, que apresenta o *cuidar* como dimensão do processo educativo, anteriormente exclusiva da EI, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que apresenta o cuidado, como “parte integrante da educação”. O inciso I do § 1º do Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CP Nº 5/2009) determina que as propostas pedagógicas das instituições de EI devem prover meios que assegurem “a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Hoje, no âmbito da educação brasileira, o cuidado é assumido como tarefa de todas as etapas da Educação Básica, conforme o Art. 6º da resolução CNE/CP Nº 4/2010, que determina a necessidade de “considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010).

Assim, em relação ao lugar da Educação Ambiental na Escola há indícios da presença da EA, tanto nos PPP, quanto em algumas ações. Todavia é preciso investimentos de diversas ordens para que ela possa ser assumida, a partir da transversalidade que em sua complexidade, conforma uma tripla dimensão: conceitual, institucional e pedagógica ou de desenvolvimento curricular (DÍAZ, 2002). Ou, em outras palavras, não basta que a EA esteja presente no PPP da escola. Além disso, ela precisa encontrar um lugar na escola em toda a sua dinâmica e complexidade.

4.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIMENSÃO DO CUIDADO NA ESCOLA: O OBSERVADO E O PERCEBIDO

As informações do Diário de Campo – coletadas durante as observações nas escolas e na última etapa da formação – foram tratadas por meio da análise interpretativa qualitativa, visando responder aos seguintes questionamentos: qual o lugar da EA na escola? A Com-Vida e a Agenda 21, objetivos da Formação Continuada,

foram implementadas nessas instituições? Como são organizados esses espaços? Constituem-se espaços educadores que contribuem para promover o cuidado de si, do outro e do ambiente?

No movimento de idas e vindas pelo cenário da pesquisa, na busca de compreender a dinâmica do processo de formação continuada em EA, encontramos diversas situações em relação à Com-Vida: na maioria das escolas a direção não sabia da existência de propostas de EA ou de Meio ambiente, não se lembrava dessa formação nem qual professor havia participado dela, tantos são os programas que chegam à escola. Em outra, o programa é lembrado, mas se desconhecem as ações propostas pela política de formação, a exemplo da Com-Vida e Agenda 21 escolar.

Alguns depoimentos de professoras/es mostram o desapontamento por não haver conseguido programar essas ações confirmam a não compreensão dessas propostas e os limites impostos pela realidade das escolas. A escola reconhece a importância e avalia, como positiva, a metodologia da Com-Vida, mas não a reconhece como uma ação de Educação Ambiental.

Também ouvimos desabafos que traduzem os desafios enfrentados pela escola, hoje, no sentido de atender e conciliar uma grande diversidade de pessoas com interesses e formas diferentes de ser e agir em um espaço que ainda é pensado e estruturado para atender a um público homogêneo, alienado da realidade e alijado do direito de ser ouvido e, até mesmo, atendido em suas necessidades básicas de cuidado e de humanidade. Em muitas situações, ficaram evidentes o descaso e o descuido, resultante de um processo na forma como são tratadas as crianças pobres que, muitas vezes, são abandonadas triplamente.

Em primeiro lugar pelo poder público, que não atende ao direito da criança de ter uma educação de qualidade e um ambiente, onde possa desenvolver-se com dignidade. Em segundo lugar, pelas próprias famílias que, no atual contexto econômico e social, não têm tempo porque precisam trabalhar na luta pela sobrevivência. E por último pela escola, quando não assume a sua responsabilidade de educar e cuidar para que ela possa se desenvolver com dignidade. Essas questões são realçadas pelas Figuras 06 e 07 que mostram o ambiente externo e interno de uma mesma escola, e pelo relato, que apresentaremos a seguir, como faces de uma realidade contraditória.



Figura 06: Entorno da Escola A, polo 2
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.



Figura 07: Ambiente externo e sala de aula da Educação Infantil (EAP2).
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Há uma realidade de ausência de cuidado no ambiente externo, tanto à escola quanto à sala de aula (Figuras 06 e 07) e uma tentativa de busca pelo cuidado do ambiente interno, na forma de organização da sala de aula (Figura 04), contrastando com o “caos” externo, tanto da escola quanto da sala de aula, cujas obras não foram completamente concluídas. Por outro lado, percebe-se que essa busca de cuidado com o

espaço físico da sala de aula não corresponde ao cuidado com a aprendizagem das crianças, como mostra a situação apresentada pelo relato a seguir.

Passamos na escola para marcar com a professora da Educação Infantil o horário para concluir a entrevista. Ao chegar à sala a professora estava em um canto, com outra funcionária da escola depilando sua sobrancelha, e as crianças dispersas na sala: umas sentadas na mesinha brincando com dominó - ou melhor, apenas jogando as peças umas nas outras porque não sabiam jogar - outra folheando um livro, outras conversando e muitos materiais: lápis, giz de cera e brinquedos jogados no chão. Fiquei sem graça e me dirigi às crianças, tentando ajuda-las a organizar o jogo. A professora levantou rápida e começou a pegar as coisas do chão se justificando: “que bom, você chegou mesmo no dismantelo, eu estava terminando a outra sobrancelha que não deu tempo no horário do recreio, não podia sair assim, com uma feita e outra não!”. E foi mandando as crianças se sentarem e organizarem as peças dos jogos que estavam espalhadas por todos os cantos da sala. Quando perguntei sobre um horário mais adequado para a entrevista, ela falou: “deixa ver se eu controlo eles que a gente faz”. Não aceitei essa proposta e marcamos para outro dia. Saí dali me perguntando qual o horário que aquela professora se preocupa, ou melhor, assume a sua responsabilidade com a aprendizagem das crianças. Pareceu que basta apenas dar algo que as ocupe e ajude no entretenimento e no “controle”. (Diário de Campo, 27/11/2011).

Esse relato e as imagens evidenciam uma característica muito presente na sociedade contemporânea que é a invisibilidade da criança (SARMENTO; VASCONCELOS 2011). A nossa suposição é que o descaso, a falta de cuidado e de responsabilidade com aquelas crianças é algo naturalizado; é como se elas fossem realmente invisíveis. Essa situação também nos remete a Paulo Freire, quando fala da importância da educação e da opção que precisamos fazer, através da ação educativa, quando afirma que:

"a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a opção é progressista, se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz" (FREIRE, 2005, p. 18).

Houve momentos, nos quais tivemos a certeza da atualidade do pensamento do nosso educador Florestan Fernandes ao firmar, na década de 1960, que a educação no Brasil sofre de “demora cultural”, fazendo referência ao atraso educacional brasileiro. E, sentimos a necessidade de concordar com esse autor, ao afirmar que “não sairemos do marasmo econômico e político sem transformarmos, de forma profunda e geral, o nosso sistema de ensino”. (FERNANDES, 1960, p.121).

Essas figuras evidenciam atitudes de descuido, tanto para com o ambiente quanto para com o outro, como uma dimensão do humano, que representa uma atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro e com a Terra (BOFF, 2002). Aspecto também realçado por Arendt (2007) quando fala acerca da nossa responsabilidade para com as crianças e com o mundo, nossa casa comum.

Entenda-se por esse descuido a criança não ser ouvida nem percebida. Ou, em outras palavras, não ter vez nem voz. No entanto, a dimensão do cuidar é uma tarefa que também está prevista para a escola, como determinam as novas Diretrizes Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010). “Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. O que não está muito de acordo com o que expusemos anteriormente acerca da invisibilidade da criança no ambiente escolar.

A ausência de cuidado também foi identificada na forma como a escola lida com as situações cotidianas, no sentido de valorizar, ou não, a criança e a sua aprendizagem. Isso foi observado em relação à ausência de espaço físico apropriado para a brincadeira e a convivência - com brinquedos que favoreçam a brincadeira durante o recreio – (Figura 08) e para servir a merenda escolar. Além disso, percebemos a postura de alguns profissionais: quando a gestora da escola nos encaminhava para falar com o professor durante o horário da aula, sem a preocupação de quem estaria com as crianças nesse momento.



Figura 08: Organização dos espaços no ambiente da escola
Fonte: Dados da pesquisa, 2012



Figura 09: Imagens sobre a forma de servir a merenda às crianças
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Entretanto, também observamos, no contexto das escolas, situações em que a organização dos espaços-tempo indica uma busca pelo zelo e o cuidado da criança. Isso foi observado na forma de organização do recreio das crianças (Figura 10) e na postura de uma professora da EI que estava acompanhando as crianças, durante o recreio, quando procuramos combinar um horário para realizar a entrevista, afirma categoricamente: “agora não estou com as crianças”. E também quando no dia da entrevista com a professora a gestora da escola solicitou a auxiliar que ficasse com as crianças, postura não observada em todas as escolas.



Figura 10: Situações de cuidado (estímulo à brincadeira), durante o recreio.
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Também destacamos a necessidade da definição e o uso do espaço físico disponível, na escola que geralmente nega o direito da criança, ao dificultar o seu

contato com a natureza e até mesmo promover o afastamento. Elali (2003) ao investigar essa questão verifica que apesar de se reconhecer que uma maior aproximação da criança ao seu meio natural pode promover atitude de respeito e cuidado para com o ambiente, há dicotomia entre o discurso e a prática tanto na definição quanto no uso do ambiente escolar.

Apresentamos, a seguir, alguns diálogos com professoras/es da EI e do EF, durante as visitas as escolas. Em relação a preparação oferecida pela formação inicial para trabalhar a EA na escola, a grande maioria dos participantes reconhece que não aconteceu. Alguns tentam amenizar a lacuna falando que correu de forma indireta, ou que não lembram. As professoras da EI fazem referência à ausência dessa discussão nas didáticas e a necessidade dessa formação para atender às exigências do contexto. Também destacam a importância da formação que acontece no contexto (FORMOSINHO, 2009), quando afirmam que muita coisa da formação a gente vai aprendendo “com as pessoas com quem você vai caminhando”.

Não...! Assim... por que... a gente fez muita coisa né que desperta pra esse lado, mesmo porque é o dia a dia, é o que a gente está vivendo é o que a gente está passando pela nossa realidade... Só que assim em vez de você tá sendo preparado de como lidar em cada situação, como trabalhar / porque querendo ou não a gente sabe que no dia a dia falta né? Esse apoio... Aí eu sinto falta na formação dessa questão! (Diário de Campo).

Eu não me lembro de ter visto nenhuma disciplina voltada ao tema, embora a gente pagou algumas didáticas né que trabalha, didática das ciências, da matemática, da linguagem... Porém não tem o empenho; eu não participei de nenhum momento, que eu lembre que tratasse especificamente desse tema, nem mesmo na pós-graduação. Porém, a gente na rede tem o planejamento, tem os programas e em alguns deles existem os ganchos que se enquadram nesse tema. Por exemplo: a gente trabalha com o tema meio ambiente que foi o tema do segundo bimestre... Então dá uma margem, dá uma abertura pra você entrar nessa temática, mas em termos de academia não me lembro de ter feito nada. (PEI, DC)

Essa situação de ausência da EA na formação inicial de pedagogas/os é preocupante, em virtude de se tratar do primeiro profissional que recebe a criança na escola e tem a função de orientá-la no processo de socialização e na compreensão do mundo em que vive. E torna-se mais difícil ainda quando os Programas de formação continuada excluem essa etapa da educação. Na realidade brasileira esses programas tem se voltado apenas para os anos finais de EF. As professoras da EI participantes da pesquisa, em sua totalidade não participaram da formação continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas. Sobre esse curso dizem: “Não participei”, “Eu

nem sabia da existência desse programa” (Professora de EI). Ou ainda, “Não, infelizmente nem ouvi falar deste Programa” (Professor de EI).

Quanto à participação em outro curso de formação em EA a situação também não é animadora. Apenas uma delas afirma ter participado. As demais não tiveram nenhuma orientação nesse sentido.

Como durante um bom tempo eu trabalhei no Estado é... Como coordenadora pedagógica dando capacitação aos educadores da Educação Infantil do Estado... Então, assim, tanto participei como preparei muita formação voltada pra essa questão amb... Preparar o indivíduo pra essa consciência que nós somos Natureza, que a gente precisa cuidar da casa onde a gente vive, enfim, acho que contribuiu também. (PEI, DC)

Não, acredito que não. Somente esse pouco conhecimento que a gente tem, mas nada de específico e mais sistematizado... Simmm participei do Seminário de Educação Infantil que foi aqui na escola, mês passado. Mas não participei do minicurso de Educação Ambiental; eu participei da oficina de Matemática (PEI, DC)

Já professoras/es do Ensino fundamental que tem formação em nível de licenciatura nas áreas específicas – Geografia, Biologia, História - reconhecem a formação inicial como muito técnica, distante da realidade e também a grande lacuna em relação aos aspectos didático-pedagógicos, nos cursos de formação dessas áreas, como evidenciam os relatos a seguir. O que mais nos chama a atenção é o curso de Geografia, cujo conteúdo está diretamente relacionado ao ambiente, mas na visão dos professores dessa área, também não prepara para trabalhar a EA na escola. Ou seja, não ajuda a compreender o ambiente no qual está inserido.

Acho que... Muito pouco. Apesar de ser assim voltado... Fala muito de meio ambiente mais assim, voltado para as escolas não. Até mesmo, porque assim... O que eu vejo, assim... o que a gente aprende na Universidade quando a gente vem pra realidade é muito diferente do que a gente aprende lá. Quando a gente vem para a sala de aula em si, aí a gente vê que precisava mais... Ter aprendido mais lá pra por em prática aqui. Pronto Eu falo mais assim nas disciplinas de licenciatura... Devia assim, passar mais coisas que quando a gente chegasse à sala de aula... Pudessem trabalhar de verdade né? Eles mostraram lá... Porque agente aprende lá e quando a gente chega a realidade é muito diferente em relação fica assim uma lacuna... Pelo menos assim, é o que eu acho. (PEF, DC)

Na verdade... Na universidade.... Ele é muito técnico. O que de certa forma aprimorou um pouquinho foi à fase do curso de especialização e logo após isso eu paguei uma disciplina opcional na universidade daqui de direito ambiental. De certa forma proporcionou uma formação a mais, um aperfeiçoamento. Eu acho a questão do curso de Geografia segue a forma técnica. Essa área ambiental, eu acho que é mais minucioso, mais detalhada. Você busca outros caminhos, outros meios pra se aperfeiçoar. (PEF, DC).

No que se refere à visão de professoras/es do Ensino Fundamental acerca dos objetivos do curso de Formação Continuada em EA - que nas três etapas, teve como foco a organização de Com-Vidas para a construção de Agendas 21 nas escolas -, não lembram ou falam de forma muito vaga, não mencionando essas propostas. Apenas um professor faz referência à interação escola-comunidade.

É propor sempre melhoras voltadas à questão da preservação, a questão da educação ambiental voltado pra comunidade escolar e a comunidade de uma forma geral; desenvolver projetos ééé sociais que venham interagir com os alunos e com os pais de alunos. (PEFEAP1).

Implantar nas escolas o trabalho na questão ambiental. Fiquei muito apaixonada e interessada pelo programa. (...) Assim... o projeto trabalha de certa forma o meio ambiente, incentivando os alunos... / aquela consciência de sala de aula (...). (PEFEAP3)

Quanto ao alcance desses objetivos na escola, a fala da maioria das/os participantes apresenta indícios de que não foi possível. A ênfase nas dificuldades e algumas expressões: “ainda não”, “não deu”, “em parte” evidenciam o desapontamento desses profissionais em relação aos limites enfrentados. Um aspecto que destacam, nesse sentido, é o fato da/o estudante, que também participou da formação, haver saído da escola – porque concluiu o EF – assim o mesmo ficou sozinho, já que o contexto institucional não promove a coletividade, é cada um por si. Mas também evidenciam a tentativa e a vontade de “fazer alguma coisa” e afirmar “fiz o que pude”, mesmo de forma individual na sua sala de aula. A Com-Vida ao que parece, permaneceu apenas no sonho. As falas a seguir, exemplificam isso.

Não sei... Ainda não, ainda não, Gorete. Por exemplo: nós tínhamos organizado uma palestra onde seriam convidados, assim, representantes da SAB, do Clube de Mães etc, etc... Tentamos alguns endereços dessas pessoas, algumas conseguimos; mas esse evento de abertura do COM-VIDA na escola de forma solene nós não conseguimos. Fizemos uma passeata aí na rua em torno da escola, com cartazes, com microfone da necessidade do lixo de ser selecionado, de ser colocado de uma forma adequada essas coisas... Mas, assim, mais que isso nós não conseguimos efetivamente em termos de comodidade maior. (PEFEAP2)

A aluna que também participou da formação no mês de junho saiu da escola no final do ano de 2010 (concluiu o EF). Devia ter sido outra que ficasse mais tempo na escola. Estamos pensando em fazer um jardim a horta suspensa no próximo período. Fizemos panfleto para não colocar papel no chão. Colocamos algo no jardim e nas torneiras e banheiros para economizar água. A questão do lixo... Coleta seletiva... Estamos sempre fazendo alguma coisa, sempre tentado conscientizar... Pensei em fazer uma gincana. Tentamos fazer um passeio, mas por causa do trânsito não foi possível. Levei os alunos em Areia e no Projeto “Répteis da Caatinga”. Passei o DVD que

trouxe. Fiz o que pude. A horta ainda é um sonho... A Com-Vida não deu....(PEFEBP2).

Em parte. Porque, como falei, na minha parte eu queria desenvolver esse projeto social (a Horta) e não consegui, na parte prática. O aluno que participou da formação foi aluno do nono ano da turma anterior e ele já saiu da escola. Mas antes de sair ele colocou mais em trabalho a questão do... é... A questão organizacional, ou seja, a questão da educação... do lixo doméstico da escola, a questão da orientação, o controle do lixo em sala de aula. Basicamente foi essa parte que ele mobilizou mais (PEFEAP1).

Em sua maioria, os professores avaliam o curso de formação continuada em EA como “muito interessante, necessário e louvável”. Outro fala que “a formação foi muito positiva, foi bastante proveitoso”. Fazem referência ao material que receberam “sacola e até o copo que usamos”. Mas também destacam os limites que encontram ao retornar as escolas: “só que quando a gente vem pra nossa realidade em escolas, não só nós aqui, mas das demais escolas, aí a gente vem com o entrave das questões ambientais e físicas das escolas” (PEFEAP2). E reconhecem como fatores limitantes a sua insuficiência, a falta de aprofundamento, o pouco tempo, além do apoio e acompanhamento posterior das atividades. “(...) também faltou aquele suporte, o apoio. Não houve acompanhamento depois” (PEFEAP3).

Oliveira (2007, p. 105) refletindo sobre essa questão reconhece que parece haver “uma sensação de insegurança do(a) professor(a), gerada pela sua formação específica, que não contempla, obviamente, os amplos aspectos da temática ambiental”. E também destaca o fato de termos poucas oportunidades para participar de processos formativos que sejam reflexivos e “coloquem em pauta valores e procedimentos envolvidos na ação educar”.

Outro aspecto que procuramos investigar foi a ação de professoras/es como agentes multiplicadores no papel de socialização, do conteúdo e das ações propostas pela formação continuada, para o coletivo da escola. Os discursos de algumas professoras evidenciam os desafios dessa tarefa.

O agente multiplicador de qualquer forma vai multiplicando... Aos pouquinhos... Mas isso aí é complicado... A questão do tempo, que às vezes quando a gente vai repor uma aula, aí já são outras questões... Tudo é corrido os professores de certa forma não querem parar... É aquela questão, deixa pra depois, deixa pra depois... Nunca aparece esse tempo... E ainda tem a questão do engajamento dos professores... Já surtiu algum efeito, com a professora de Ciências estamos pensando alguma coisa.... Mas tudo não é assim, rápido. (PEF, DC).

É... Na teoria sim. Mas na prática ainda deixou muito a desejar. Por que não foi realizada a ideia da execução da prática do projeto em horta, né. Eu ensino

bastante em desenvolver essa prática aqui na escola para envolver mais a comunidade local (PEF, DC).

(...) A minha proposta era trabalhar “Horta” na escola. O espaço aqui na escola é um pouco inadequado, eu imaginava o lugar ideal pra implantar uma horta e não deixar para o ano 2011. Aí conversei com os outros colegas, porque o projeto não era uma coisa minha e sim uma coisa em conjunto. Como eu não queria fazer sozinha porque seria difícil escrever todo o projeto e colocar em prática sozinha, então fui me desestimulando e acabei não colocando o projeto em prática. (PEF, DC)

Esses discursos evidenciam os limites da função do agente multiplicador, para socializar um processo de formação e convencer o coletivo da escola e envolver-se com as ações que ele propõe. E se depara com algumas dificuldades inerentes à organização dos espaços-tempos das escolas e também o lugar que projetos, “vindos de fora”, ou seja, que não foram pensados pela escola, ocupam nessas instituições. Um fato que nos chamou a atenção foi o de escolas que já desenvolviam Projetos de meio ambiente não perceberam a Com-Vida como algo que poderia fortalecer e ampliar o que a escola já estava fazendo.

As falas sobre o “multiplicar” denunciam esses limites: “em parte”; “eu consegui assim...”; “na teoria sim”; “não muito como gostaria”; “mas isso aí é complicado”, e indicam o grande desafio dessa tarefa. Outros desviam a questão para as ações que realizaram, na sua disciplina, ou seja, ficam evidentes as dificuldades de inserção de uma proposta que não foi pensada pelo coletivo da escola, pois não encontra um lugar no currículo e no tempo da escola. Os professores até “acham interessante e necessária”, mas na hora de se envolver preferem ficar de fora, seja por falta de interesse ou por limites profissionais e institucionais. Dessa forma, professoras/es multiplicadores se contentam em reconhecer que na teoria as propostas são sempre “bem vindas”, mas na prática a coisa muda de figura, ou seja encontra limites.

Todos acham interessante a proposta só que de certa forma a gente não consegue segurar nas mãos para alcançar. As propostas são sempre bem vindas na teoria, mas infelizmente na prática... Também faltou um certo estímulo meu em seguir... (PEFBP2)

A gente sempre acrescenta isso nos planejamentos. Então na reunião de planejamento foram comentadas todas as participações, e projetos de uma forma geral (PEFEAP1).

Diante desses limites professoras/es multiplicadores tentaram desenvolver algumas ações pontuais de forma individual na sua sala de aula, como indicam as falas: “da minha parte eu tentei fazer”, “mais tudo não é assim, rápido”, pois “a gente não consegue segurar nas mãos para alcançar” os objetivos.

Quanto às observações da última etapa da formação, como falamos anteriormente, com o objetivo atender as escolas de todo o Estado que não compareceram na fase anterior, também não teve a audiência esperada. Em sua fala, a coordenadora destacou que na PB o trabalho de EA se torna mais efetivo a partir de 1997, quando o MEC promove o Curso de Agentes Multiplicadores em EA, do qual participaram representantes dos diversos estados, inclusive da PB – ela fez parte desse grupo. Esta mesma professora desabafa: “- na PB não sei o que acontece... a cada ano diminui o número de escolas que realizam a Conferência de Meio Ambiente: 368 em 2003, 304 em 2005 e caiu para 185 em 2008. Nesta última, 30% das escolas não participaram porque perdeu o material que foi distribuído pelo MEC (um kit contendo vários materiais), pois cada professor levou uma parte para casa, depois não teve como juntar e organizar o processo” (CD – APÊNDICE D).

Ela também reconhece que na PB “nenhuma escola tem a EA inserida no currículo”. E que algumas escolas que dizem ter uma Agenda 21, não sabem o que significa. E segue-se um debate em torno dessa questão. Um professor-formador afirma: “o curso é de formação continuada, direito do professor, parece que não lutam por isso”. E destacando a “falta de compromisso dos gestores para liberar os professores”, acrescenta: “ficamos triste por tanto investimento da coordenação, temos dinheiro público que se não for usado vai ser devolvido”.

Também se destacou falha dos Correios na entrega da correspondência enviada às escolas. Analisando o conteúdo dessa correspondência, na qual havia a solicitação: “pedimos aos gestores que indiquem os nomes de um professor e um aluno da 2ª fase do Ensino Fundamental, que desenvolvam atividades relacionadas às questões ambientais no âmbito da escola, da comunidade ou que estiveram presentes à III Conferência Infantojuvenil pelo meio Ambiente”, verificamos que essa solicitação limitava bastante as opções da escola. É provável que alguma delas não tivesse professor com esse perfil.

Ao que pareceu se busca apontar responsáveis pela baixa frequência dos professores ao invés de se avaliar o processo. Também se valorizou mais o dinheiro, “que poderia ser devolvido”, e os faltosos do que as/os professoras/es que estavam presentes. Também não se pensou no contexto da escola, Ou seja, não se avaliou o processo de efetivação da política em relação à entrega (ou não) do convite a escola, do conteúdo e sua relação com a realidade, da desmotivação do corpo docente e discente, da falta de tempo e outras questões que interferem na dinâmica dessas instituições.

Outro aspecto preocupante, no discurso da coordenadora, foi a concepção de EA como “uma leitura muito fácil de fazer porque faz parte da nossa vida, o Jornal Nacional fala, as revistas falam, tudo... É muito fácil achar recursos para trabalhar”, indicando uma perspectiva superficial e informativa. Se apenas a informação fosse suficiente não estaríamos, hoje, com tantos problemas ambientais, uma vez que as mídias, em geral, têm investido bastante nessa questão.

Também pareceu que a solução para a inserção da EA na escola é apenas financeira, pois se valorizou o Programa Escola de Tempo Integral: Mais Educação - “Escolas Sustentáveis” pelo fato da “escola está recebendo dinheiro”. Sobre essa questão um professor participante falou: “Temos muita coisa já pronta. Enquanto estamos sentados aqui, discutindo, o planeta está se acabando, precisamos fazer acontecer. No município de Patos de um total de 45 escolas envolvidas nesse Programa, apenas 5 escolheram trabalhar com a questão ambiental”.

Outro professor reclamou: “Acho que estou aqui perdendo tempo, e olhe que tenho esperança na área, a Com-Vida e Agenda são propostas boas de autogestão. O governo quer implantar mais não manda recursos, na prática não funciona. É uma proposta que vai detonar o prefeito... (porque exige uma análise crítica da realidade) Não podemos fazer nada sem recursos. Ex. trocar lâmpadas, melhorar as salas... Essa proposta já está sendo colocada em prática na nossa escola desde o ano passado. Mesmo sem conhecer a Com-Vida e Agenda, fizemos a arborização do colégio, o gestor é totalmente envolvido” (DC).

Essas questões situam a EA no contexto de contradições do capitalismo e da perspectiva neoliberal o que leva a comunidade escolar a assumir obrigações que não são suas e isenta o poder público de cumprir com a sua função. Como também questiona a efetividade de políticas que são impostas às escolas sem conhecer a realidade e sem o envolvimento da comunidade. Além de evidenciar a inquietude dos professores em relação à dinâmica do curso de formação.

Ainda sobre a baixa audiência no curso, outro Professor destaca a questão do tempo de professoras/es e da ineficiência de gestores, tanto das escolas quanto do país como um todo. Para ele a grande maioria dos professores trabalha em várias escolas, o período letivo apertado (final de ano), falta de informação ou falha de comunicação (as escolas estaduais não foram informadas). Destaca a “incapacidade dos gestores do país – joga tudo para a escola como se ela pudesse dar conta de tudo”. E acrescenta: “a coisa pública não funciona. Os Correios, responsáveis pelos problemas de comunicação do

país e tem diretor que recebe o material e não passa para os professores” (CD – APÊNDICE D).

Em relação à Oficina do Futuro, chamou à atenção a grande dificuldade em conciliar os sonhos, as dificuldades e as ações do grupo, além da ausência de sonhos coletivos, uma vez que a realidade é percebida de forma diferente por cada pessoa e reflete a atual sociedade individualista. Como também evidencia que a construção da Agenda 21 na escola é um processo complexo que exige participação, diálogo e o compromisso em assumir, de forma individual e coletiva, um programa de ações que possam tornar a escola e a comunidade em um lugar melhor para se viver.

É importante ressaltar que nenhum/a professor/a participante dessa formação esteve em outro momento de formação em EA, todos/as estavam ali pela primeira vez. E não houve proposta de continuidade desse momento, cada um saiu com a responsabilidade de multiplicar a formação na escola. O que nos leva a questionar: qual a perspectiva de continuidade dessa formação? É continuidade de que?

Como também, ficou manifesta a visão naturalista da EA, nesse grupo. Um exemplo disso foi a observação de um professor de História, participante do curso: “eu vim para essa formação porque não tinha outro professor da área com disponibilidade para vir”. Qual a área da EA? A Biologia?

Essas questões evidenciam a necessidade de investir na formação docente nessa área, o interesse e a disponibilidade de alguns professores para assumirem essa tarefa na escola, mas também denunciam os limites de políticas que são “jogadas para a escola”, como fala um professor, sem analisar esse contexto e sem promover o acompanhamento do processo. E indicam a necessidade de (re)pensar esse modelo de Formação Continuada em EA.

A atual abertura acerca da FC não ajuda a precisar um conceito da mesma, que ora se limita a cursos formalizados após a graduação ou ao ingresso no magistério e ora é tomada, de modo amplo e genérico congregando qualquer atividade que possa contribuir para o exercício da profissão, como por exemplo: cursos diversos, reuniões pedagógicas até cursos profissionalizantes e de nível superior. (GATTI, 2008).

Para Manzochi & Carvalho (2008, p.122) as “ações formativas nessa área, de um modo geral, ainda não conseguiram estar apoiadas em reflexões consistentes a respeito de ‘qual educação ambiental’ pretendem ajudar a promover”. Esse contexto, evidentemente, irá se refletir nas práticas pedagógicas de EA que educadores/as irão

concretizar nas escolas, principalmente em relação à articulação dessa temática aos conteúdos das diversas áreas, através da interdisciplinaridade.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA VISÃO DE PROFESSORAS/ES

A partir desse momento, apresentaremos três quadros construídos com base no diálogo estabelecido com professoras/es durante as entrevistas. Lembramos que na fase anterior, a de “decodificação”, identificamos as/os professoras/es do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, por meio de códigos representados por letras maiúsculas e números que os identificam como professor/a do Ensino Fundamental (PEF) ou professora da Educação Infantil (PEI), seguido do código de identificação da escola, A ou B, e do número do polo, no qual está localizada (P1, P2 e P3). Portanto, é com esse código que serão identificadas na análise a seguir.

O tratamento dos dados coletados nas entrevistas, acerca da visão de Professoras/es da Educação Básica sobre a importância da formação continuada em EA, as possibilidades e os limites dessa formação no contexto escolar, levou-nos a organizá-los como falamos anteriormente, na perspectiva de Bardin (2011), em três grandes “categorias temáticas”, as quais englobam um conjunto de temas. As análises dessas três categorias temáticas, em seu conjunto, nos ajudam a compreender a questão analisada em sua interatividade e complementaridade. Os Quadros 08, 09 e 10 apresentam uma visão geral dessas categorias.

4.4.1 Importância

A formação continuada em EA se insere em um contexto mais amplo de reconhecimento acerca da importância da formação docente para a melhoria da educação como tentativa de suprir carências da formação inicial ou atender as exigências do atual contexto, em sua complexidade. Conforme Gatti (2008) essa formação é concebida, hoje, de uma forma abrangente e diversa que engloba desde propostas de cursos formalizados após a graduação ou para o ingresso no magistério até diversas atividades que possam contribuir para o exercício da profissão docente.

A formação continuada em EA tem sido adotada como forma de promover a institucionalização da EA nos sistemas de ensino da Educação Básica, por meio de Programas, de âmbito nacional e pontual, como ocorre com o PVCBE que propõe a

formação de professoras/es e estudantes que participam, a cada dois anos, da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. Manzochi; Carvalho (2008, p.122) reconhecem que as “ações formativas nessa área, de um modo geral, ainda não conseguiram estar apoiadas em reflexões consistentes a respeito de ‘qual educação ambiental’ pretendem ajudar a promover”. A análise dessa formação, a partir dos discursos de professoras/es da Educação Básica, evidenciam a importância da FC em EA e os desafios e possibilidades à sua institucionalização no atual contexto da escola. O Quadro 07 apresenta as categorias nas quais agrupamos a fala desses profissionais a esse respeito, as quais serão analisadas, a seguir.

Incentivar a relação professor-aluno	Acho de fundamental importância , inclusive naquela estratégia de que o aluno também tem de participar . (...) um incentiva o outro, o aluno incentiva o professor e o professor incentiva o aluno (PEFEAP3).
Ampliar conhecimentos complementar formação inicial	Claro! Porque (...) além de ser um tema que a gente não tem muito respaldo teórico, não é? Eu digo por que não lembro de ter visto na Universidade (PEIEBP2). Sem dúvida! É importante... Pra trocar ideias, pra inovar o conhecimento, troca de conhecimentos é importante entre os gestores, os professores e os especialistas da área (PEFEAP1).
Cuidar do ambiente	(...) a gente tá vivendo um momento que requer atenção e cuidado mais intensivo com o meio em que a gente vive (...) . Então é o momento que o mundo tá tendo a necessidade de trabalhar isso pra preservar o que é nosso, nosso ambiente (PEIEBP2). Com certeza porque o nosso planeta... Nós estamos realmente precisando, em termos de aprendizagem, a lidar com esse problema porque tá muito grande a problemática ambiental (PEIEAP3). O cuidado com a natureza percebido como algo intrínseco natural para a criança pequena: (...) “E, assim, esse cuidado eles têm. Quando eles se envolvem mesmo com um propósito eles se entregam por inteiro, por completo” (PEIEBP2).
Cuidar do outro e de si mesmo	(...) é um momento de mudança na mentalidade das pessoas, de cuidar, de preservar, de sustentabilidade... (PEIEBP2). (...) Então a partir do momento que a gente começou a trabalhar essa consciência que era preciso cuidar do meio ambiente e pra isso tinha que cuidar de si , eles melhoraram muito, muito, muito! (PEIEAP1)
Consciência ambiental e cidadania	E a Formação em Educação Ambiental é muito necessária hoje porque essa consciência ambiental que a gente tem que ser formado desde pequenininho (PEIEAP1). Eu acredito que... pra nossa profissão, professor, a gente precisa tá em constante formação, porque a gente tá construindo cidadãos , principalmente pra quem tá na EI, porque nós somos o primeiro contato do aluno na escola (PEIEBP1).

<p>Melhorar a atuação profissional</p>	<p>Porque aqui na escola e geralmente nos outros locais dizem o seguinte: a pré-escola é a base de todas as outras turmas. Não é isso que a gente mais escuta? Então tem aquela cobrança, você tem que fazer um trabalho bem feito né com certa base concreta pra que eles levem pra frente... Mas aí se não tem essa preparação lá na pré-escola? Aí já fica quebrado o trabalho né? (PEIEAP2).</p> <p>A cada ano eu preciso tá revendo meu ponto de vista, vendo o que eu fiz o que é que preciso melhorar... Eu acredito que todo ano a gente tem que tá procurando. Não seria reciclagem, porque recicla garrafa, mas a gente precisa tá em constante formação mesmo, tem que tá se atualizando, a palavra seria essa (PEIEBP1).</p> <p>(...) ela é fundamental assim para estimular o professor. É até um incentivo, né? Pra trabalhar em sala de aula... que muitas questões... a gente trabalha em várias escolas, então é aquele corre, corre do dia-a-dia, né? Deixa isso aí descoberto. E a formação é uma forma de chamar a atenção, vamos fazer isso... tá na hora, né? (PEFEBP2).</p> <p>Com certeza... Acho muito importante para o profissional. Temos que está sempre em processo de formação mesmo, cada dia a gente aprende mais (PEFEBP1).</p> <p>(...) Nós estamos realmente precisando, em termos de aprendizagem, a lidar com esse problema porque tá muito grande a problemática ambiental (PEIEAP3).</p>
<p>Melhorar como pessoa</p>	<p>(...) é um momento de mudança na mentalidade das pessoas, de cuidar, de preservar, de sustentabilidade (PEIEBP2).</p> <p>(...) interessante trabalhar com as crianças pequenininhas, por quê? Vai fazer com que você seja uma pessoa melhor (...) (PEIAP1).</p> <p>(...) Nós estamos realmente precisando, em termos de aprendizagem, pessoal a lidar com esse problema porque tá muito grande a problemática ambiental (PEIEAP3).</p>

Quadro 07: Importância da Formação Continuada em EA, na visão de professoras/es

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

a) Cuidar do ambiente

Pensar a formação docente como uma forma de cuidar do ambiente, no atual contexto da crise ambiental - como reflexo de uma crise da civilização que tem afetado a humanidade pela falta de cuidado (BOFF, 2002) - é uma forma de construirmos uma nova ética, que deve nascer do cuidado como algo essencial ao ser humano. Cuidar do ambiente se constitui, hoje, uma tarefa urgente e necessária pra toda a humanidade.

Nesse contexto, cada ser humano ao descobrir-se como parte do ecossistema e desenvolver uma consciência coletiva que pesa sobre o ambiente, percebe o planeta como a “casa comum”, de todas as gerações passadas, presentes e futuras, a partir da revisão de hábitos e atitudes que levem a desenvolver uma ética do cuidado, como uma dimensão fundamental da essência humana (BOFF, 2005). Um desafio que também

está posto para a educação e, portanto, para professoras/es, que são desafiados a buscar alternativas para orientar as novas gerações nessa tarefa.

Compreendendo a educação, na perspectiva de Arendt (2007), como uma forma de assumirmos a nossa responsabilidade com o mundo, a nossa “casa comum”, e com as crianças, a formação continuada em EA se constitui numa oportunidade de professoras/es se “prepararem” para cuidar do ambiente a partir da escola e orientar alunas/os para esse cuidado. Como reconhece uma professora “ao passo que eu trabalho com eles, esse cuidado, esse zelo com o ambiente eles vão crescendo e criando esse conceito. Se eu não cuido eu não tenho como ensinar o outro a cuidar” (PEIEAP2). Portanto, a formação em EA pode contribuir para a superação dos limites institucionais e ajudar a pensar a escola como um espaço cuidador e promotor do respeito à vida.

b) Consciência ambiental e cidadania

A formação docente em EA na perspectiva de professoras/es pode se constituir numa possibilidade de promovermos a consciência ambiental. O processo de conscientização, em relação ao ambiente, se constitui no “inédito-viável” de construção de um mundo mais humano desde que seja entendida como práxis, enquanto “reflexão e ação dos seres ‘humanos’ no e com o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005). Papel a ser desempenhado pela Educação Ambiental, comprometida com a transformação social, (LOUREIRO et al, 2009; FIGUEIREDO, 2007), ao recusar soluções reformistas que visam a adaptação ou o ajustamento social e buscar práticas comprometidas com as lutas populares, visando a construção da consciência ambiental.

Nesse sentido, a consciência ambiental se constitui em um processo de mútua aprendizagem, reflexão e ação, a ser construído em suas múltiplas dimensões, no sentido de estimular os sujeitos a desvelarem a crise ambiental em nível local e planetário. Sendo assim, a partir do momento que professoras/es se percebem como parte do ambiente, ou seja tomam consciência dele, e portanto, corresponsáveis por ele, buscam promover a sua transformação. Esse processo, que só pode ser construído a partir da ação na comunidade, também se constitui numa possibilidade de promove a interação escola-comunidade a partir da participação e da mobilização social.

Dessa forma, o processo mencionado irá contribuir para a construção da cidadania, que no contexto da crise ambiental refere-se ao conjunto de condições que

permitem a cada ser humano atuar, efetivamente, na defesa da Vida por condições dignas nesse planeta. Um processo que exige o envolvimento e a participação na análise dos problemas da comunidade na busca de soluções, em um movimento que contribui para a compreensão do dever de cuidar do seu ambiente de vivência e estimula a cobrar o direito a um “ambiente equilibrado”, tendo em vista a cidadania ambiental (PEQUENO; SILVA, 2010).

A articulação escola-família-comunidade se constitui uma das atividades mais importantes na ação de professoras/es. Aliás, para que o processo de aprendizagem seja eficiente, os envolvidos precisam participar e essa articulação é imprescindível e vital para o desenvolvimento do aluno e a melhoria da comunidade. Sem ela, a compreensão do mundo por parte do aluno, que já é, em si, uma tarefa difícil, se torna mais complexa. Ao passo que juntas, sem contrapor responsabilidades, nem culpabilizarem-se podem contribuir para que a educação cumpra a sua função social de formar cidadãs e cidadãos.

c) Cuidar do outro e de si mesmo

A formação continuada em EA é também uma oportunidade para professoras/es cuidarem de si e do outro, a partir da reflexão acerca do atual contexto de desumanização, com base na “ética do cuidado” proposta por Boff (2002), que engloba todos os aspectos da vida e envolve o modo de ser, viver e conviver no mundo, com ele, com os outros e consigo mesmo, cuja essência está em crise.

Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência. Que o cuidado aflore em todos os âmbitos, que penetre na atmosfera humana e que prevaleça em todas as relações! O cuidado salvará a vida, fará justiça ao empobrecido e resgatará a Terra como pátria e matéria de todos (BOFF, 2002, p. 191).

Nessa perspectiva Boff (2002) reconhece a dimensão ontológica⁸⁴ do cuidado como um modo de *ser-no-mundo* de homens e mulheres, por meio de dois modos singulares: o *modo-de-ser-trabalho* e o *modo-de-ser-cuidado* que se relacionam por

84 Que diz respeito a essência, a identidade profunda, a natureza de um ser, a exemplo do cuidado essencial como referência aos ser humano Boff (2005, p.197).

meio da interação do ser humano com a natureza na construção do seu ‘habitat’ adaptando o meio a seus desejos e aspirações. Nesse *modo-de-ser* o humano situa-se sobre as coisas para dominá-las e coloca-las a serviço dos interesses pessoais e coletivos e relaciona o trabalho com capital, por meio do trabalho assalariado, e rompe a sociabilidade entre seus semelhantes, resultando no que assistimos, hoje, a desumanização da sociedade.

O professor também é descuidado pelas políticas públicas que não contribuem para a sua valorização profissional nem com a sua “preparação” para que possa atender às necessidades das/os estudantes nem do contexto, pela ausência de condições de trabalho, pelos baixos salários e ampliação da carga de trabalho. E, hoje, pelas exigências da qualificação profissional pela CAPES que segue a lógica competitiva do mercado e lhes impõe condições sub-humanas de sobrevivência.

Durante a pesquisa percebemos muitos desabafos que indicam esse descuido. “solicitei apoio dos órgãos competentes para fazer a horta, esperei seis meses e não obtive resposta” (PEFEAP1). Ou, ainda, de uma gestora, “a Secretaria [de Educação] joga tudo para a escola e não apoia”. Outro exemplo disso é a função de “multiplicador” e mobilizador de processos na comunidade escolar, como a Com-Vida e a Agenda 21, sem lhe dar condições de tempo e apoio para uma atividade que exige paciência, estudo e dedicação. Dessa forma, como falou uma professora, “a gente vai multiplicando... aos pouquinhos. Mas isso é complicado” (PEFEBP2).

É nessa perspectiva que situamos, o trabalho docente, no atual contexto da sociedade contemporânea, marcada pela desumanização e pelo individualismo exacerbado que não cede lugar ao diálogo, a amorosidade e a compaixão. Essa postura, na visão de Boff (2002), promove um fechamento do humano em si mesmo que o leva a se esquecer de cuidar de si, das coisas ao seu redor, do outro e do mundo em que vive. E nos convida à reflexão sobre a compaixão e a essência da vida à assunção da responsabilidade de zelar, atender e preocupar-se consigo e com o outro, resgatando, assim, o modo-de-ser-cuidado, abrindo-se ao cuidado essencial como suporte da criatividade, da inteligência e da liberdade.

Essa busca deve se constituir em um processo permanente, uma vez que o sentido pedagógico do cuidado, na visão de Dalbosco (2006), está na ideia de que a ação humana, orientada pelo cuidado, precisa considerar a dimensão de incompletude

do ser humano. E na visão de Freire (2008) é no reconhecimento de que somos incompletos, inacabados que reside a possibilidade da educação.

Sendo assim, a formação docente em EA, também compreendida como um processo permanente pode contribuir para que professoras/es (re)pensem o seu modo de ser e agir e (re)aprendam a olhar para si e para o outro na sua condição de humanidade. E assim possamos contribuir para mudar a “(...) longa história de desvalorização e de abandono da educação, das políticas de ensino e dos profissionais do ensino em nossa sociedade”, como reconhece Lima (2011, p.229), como também a das nossas crianças. Acreditamos que cuidando do professor o ajudamos a cuidar das crianças, podendo, assim, ensiná-las a cuidar de si e do seu meio e contribuir para a construção de um mundo mais humano. No entanto, para isso ele precisa cuidar de si mesmo.

d) Melhorar como pessoa

Face aos desafios que se apresentam no atual contexto da sociedade e por sua vez, da escola, no atual contexto de desumanização, como falamos no item anterior, e da responsabilidade que temos como professoras/es, em relação a nossa influência na formação da personalidade do aluno, precisamos estar revendo nossas posturas e nosso modo de ser e conviver, uma vez que somos “modelo” para alunas/os. Isso exige que nos percebamos como seres humanos e tratemos nossos alunos na sua condição de humanidade.

Dessa forma, a formação em EA pode nos proporcionar a reflexão acerca da nossa condição biológica, como seres vivos pertencente à espécie *homo sapiens*, que fazemos parte da teia da vida que integra a natureza, como um todo como apenas um dos fios que tece a vida e não como seu dono. Esse reconhecimento poderá nos ajudar a (re)pensar algumas posturas frente aos outros e ao ambiente em que vivemos e assim, no nosso fazer cotidiano junto aos grupos dos quais fazemos parte, podemos adotar novas formas de ser e conviver com o meio, com os outros e conosco mesmo, tornando-nos assim, pessoas melhores.

e) Ampliar conhecimentos e complementar a formação inicial.

A formação em EA também foi apontada como alternativa para ampliar conhecimentos e complementar a formação inicial. Essa necessidade decorre da

ausência do debate acerca da EA na formação inicial de professoras/es dos diversos níveis e áreas do conhecimento. Em uma pesquisa que realizamos em três Universidades Públicas, da Paraíba (UEPB, UFCG e UFPB), nos cursos de Pedagogia, Geografia e História, (PEQUENO, 2009), verificamos que a EA ocupa um lugar muito incipiente, se configurando na maioria dos cursos como componente optativo. Ou seja, não cumprem ao que dispõe a PNEA em seu Art. 11 sobre a inserção da EA em todos os cursos de formação de docentes das diversas áreas. Boer; Scliot (2011) analisando essa inserção reconhecem que a inclusão da EA como disciplina optativa poderá levar muitos estudantes a saírem da universidade sem ter visto em sua formação inicial, essa dimensão como tema de estudo sistematizado.

E também como uma necessidade inerente a nossa condição de humanidade de professoras/es como seres inconclusos, em sua constante busca de aprendizagem (FREIRE, 2005). Nesse sentido, para que esses profissionais possam atender aos desafios do atual contexto e ao que dispõe o item III, do Art. 13 da LDBEN, “*zelar pela aprendizagem dos alunos*”, precisam estar em processo permanente de formação. A formação continuada em EA pode contribuir para a inserção da dimensão ambiental nos processos educativos em todos os níveis da EB, de forma articulada aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, como propõe a PNEA, e hoje, também a LDBEN, além de outros documentos oficiais.

Para tanto, precisamos refletir acerca do papel das universidades como instituições responsáveis pela formação docente, para que cumpra o que dispõe a PNEA, como falamos anteriormente, uma vez que a formação continuada precisa está vinculada a formação inicial, como sugere Gatti (2008).

f) Melhorar a atuação profissional

A melhoria da educação, hoje, como desejo e meta de toda a sociedade, depende de vários aspectos que envolvem as instituições educacionais, e, principalmente o trabalho do professor que também depende de melhorias como condições adequadas de trabalho, valorização social e, principalmente uma boa formação, tanto inicial, como continuada que devem ser pensadas de forma articulada.

A formação em EA, como propõe a PNEA, é também uma forma de melhorar a atuação docente e diz respeito a possibilidade de professoras/es refletirem sobre a

prática e promoverem a contextualização daquilo que ensinam, uma vez que parte (ou deveria partir) da realidade, o ambiente, no qual alunas/os vivem. Ou seja, tem como meta promover a reflexão acerca dos problemas da comunidade e a participação na busca de soluções. Dessa forma, pode contribuir com o rompimento do individualismo que prevalece nesses espaços ao “trazer a realidade de fora da escola para dentro e, retornando com ações educativas na comunidade é o pressuposto de uma abordagem relacional (...) para o desenvolvimento de uma educação ambiental em seu caráter crítico, que se inicia na escola, mas se realiza para além de seus muros” (GUIMARÃES, 2007, p.92).

g) Melhorar a relação professor-aluno

Esse fazer educativo tanto contribui para melhorar a atuação profissional, quanto a relação professor-aluno e a vida da comunidade.

Assim, para que o professor possa favorecer a aprendizagem de alunas/os ele próprio deve continuar a aprender. A aprendizagem do aluno depende da capacidade de aprendizado do professor. Essa mudança de paradigma faz com que o professor não seja o repassador de conhecimento, mas orientador e mediador, aquele que cuida da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades de seus alunos. Sobre essa contribuição, um professor fala: “Eu acho a questão do curso de Geografia segue a forma técnica. Essa área ambiental, eu acho que é mais minucioso, mais detalhada. Você busca outros caminhos, outros meios pra se aperfeiçoar” (PEFEBP1).

A Com-Vida pode se constituir em um instrumento que ajuda a promover essa mobilização. E ao envolver a escola e a comunidade, também contribui para melhorar a relação professor-aluno, um aspecto considerado como papel da FC em EA.

4.4.2 Limites

Inicialmente esclarecemos que optamos por não discutir esses limites de forma separada, como apresenta o Quadro 08 (no final desse tópico) em virtude da interdependência entre eles, no contexto escolar. Nesse sentido situamos a escola, no contexto da sociedade contemporânea, em sua dinâmica e multiplicidade, como num espaço para o qual convergem uma grande diversidade de pessoas, interesses, conflitos,

dilemas e desafios, portanto, considerado altamente complexo e “tão cheio de novidades” como afirma uma professora do EF. Sendo assim, em seu cotidiano convivem situações antagônicas que se constituem, na maioria das vezes, em limites ao desenvolvimento de propostas que não se coadunam com o pensado e o vivido no seu espaço-tempo. Por isso, o cotidiano da escola foi destacado como um fator limitante a institucionalização da EA, uma vez que nem sempre possibilita o debate, o diálogo e a participação.

E também pelo acúmulo e indefinição de tarefas. “De repente tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo e aí muita coisa fica atropelada e o professor fica assoberbado” (PEFEAP1). E se caracteriza por um ativismo, fazer por fazer que nem sempre favorece o desenvolvimento de alunas/os nem de professoras/es. Um exemplo disso é a diversidade de projetos, tanto pensados pela escola, quanto pela iniciativa privada, desenvolvidos, geralmente, como fim em si mesmo e de forma isolada. E também as interrupções causadas por reformas, greves e questões burocráticas que geralmente se sobrepõem aos aspectos didático-pedagógicos voltados para a melhoria do ensino e a aprendizagem e sobrecarregam professoras/es.

A diversidade de programas foi indicada como limite a efetivação da Com-Vida, “ela não aconteceu porque a gente já tem muitos projetos, e aí seria mais um. E aí ia atrapalhar os conteúdos que a gente tem que seguir” (PEFEBP1). Essa percepção indica que a escola não compreendeu a Com-Vida como um instrumento articulador das ações e balizador de uma nova concepção de escola, enquanto espaço coletivo, no qual é possível sonhar e pensar formas de retirar “as pedras do caminho” e construir coletivamente um plano que favoreça esse sonho como desejo coletivo de construir uma escola para todos.

Como propõe Paulo Freire em seu belo poema sobre a escola, no qual defende a escola para além do ensinar e aprender, como um lugar de integração, onde se respeita a dignidade humana, onde se pode conviver, aprender a viver a humanidade, sonhar e ser feliz.

A Escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar

laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 2003).

O tempo também foi indicado como um fator limitante as ações de EA na escola, em virtude da sobrecarga de atividades imposta a professoras/es, no atual contexto político, econômico e social, também associado a questões relativas ao salário desses profissionais. Em virtude da grande demanda das questões burocráticas (Formosinho, 2011) que na maioria das vezes, se sobrepõem à dimensão pedagógica. E da necessidade de professoras/es trabalharem em diversas escolas ao mesmo tempo – como ocorre com professoras/es dos Anos Finais do EF – na luta pela sobrevivência. Essas questões limitam o espaço-tempo de professoras/es para o estudo, a reflexão sobre a prática, e o engajamento em propostas que possam promover a participação e a mobilização, nesses espaços, o que contribui para a não integração da escola com a comunidade, outro limite destacado, pelo grupo.

Soma-se a esses aspectos a concepção de criança como alguém incapaz, “sem vez e sem voz” como se fala cotidianamente, construída historicamente em nossa sociedade que se caracteriza pela invisibilidade da infância (SARMENTO, 2011) que e ainda prevalece, em muitos espaços na sociedade contemporânea, e também na escola, onde também se estende as demais etapas do desenvolvimento humano. Essa desvalorização da criança ou adolescente (principalmente a/o pobre) constitui o não-lugar da criança na escola - também indicado como limite a prática da EA – caracterizado pela inexistência de elementos ou espaços apropriados a criança. Essa questão é evidente, na escola, em diversos aspectos, que vão desde a organização do espaço físico – outro aspecto limitante às ações de EA – as ações desenvolvidas em sala de aula que geralmente não contribuem para a valorização e o desenvolvimento global da criança.

Em relação à falta de continuidade e ao acompanhamento das ações se constituem num grande limite e uma contradição dessa proposta de formação. Como é possível uma formação continuada não proporcionar a continuidade? Essa questão diz respeito à forma de organização da política de FC do PVCBE que ocorre a cada dois anos e não promove encontros para acompanhamento e apoio a professoras/es. Essa falta de apoio também inclui a inexistência de recursos físicos, que possam apoiar as

ações nas escolas, “ficando tudo a cargo do professor”, como desabafa um deles, ao se referir a essa questão como um aspecto que limitou as ações de EA.

Além desses, outros fatores limitantes apontados foram a ausência da EA no Currículo da escola e na formação docente. Essa ausência não atende ao direito à EA proposto pela Constituição Federal, ratificado pela PNEA que reconhece a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional”, e, portanto, qualifica esse direito. Quanto à formação docente nessa área, a PNEA, em seu Art. 11, determina que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 2005, p.68).

A ausência dessa dimensão na formação docente limita a ação da escola nessa área e justifica a forma como a EA vem sendo tratada nessas instituições, geralmente por meio de ações pontuais, de datas comemorativas, às vezes sob a orientação das próprias Secretarias de Educação, como evidenciamos, nesse estudo - “(...) Temos orientação da Secretaria de Educação principalmente em se trabalhar com isso a questão da data comemorativa como Dia do meio Ambiente, Dia da Água”. (PEIEAP3) - sem relação com os conteúdos das diferentes áreas nem com a realidade vivida pela comunidade escolar.

Conforme Tristão (2007) a formação docente em EA também diz respeito à universidade, como um contexto formador instituído, que ainda não despertou para a institucionalização dessa dimensão, por meio da formação de grupos permanentes, na elaboração de projetos de ensino que possam promover, no âmbito da educação, a participação política e a reflexão coletiva. Acreditamos que essa alternativa poderia proporcionar mudanças nessa área, que podem contribuir para a formação de professoras/es e, conseqüentemente, com a inserção da EA no currículo e no cotidiano das escolas.

A inserção da EA no PPP da escola parece ser percebida como a “salvação” para a institucionalização da EA nos sistemas de ensino. (VELOSO; LOUREIRO; GUIMARÃES (2007). Também consideramos importante e necessária essa inserção, como forma de superar as ações pontuais e o desencontro das ações em torno dessa dimensão, no cotidiano das escolas, em virtude do caráter organizador e coletivo desse documento (VEIGA, 2003). No entanto, a análise desse documento, leva-nos a questionar: se o problema da não efetivação da EA na escola é apenas de âmbito legal? Será que basta apenas oficializar a EA nos sistemas de ensino? Até que ponto essa

oficialização garante a sua inserção, de fato, no cotidiano da escola? Ao reconhecer que “a lei por si mesma não produz adesão e eficácia” Lipai (2007) esclarece que

Somente quando se compreende a importância do que ela tutela ou disciplina, captando seu sentido educativo, é que ela pode ser transformadora de valores, atitudes e das relações sociais. Quando isso não ocorre se diz que a lei não tem eficácia, ou seja, não ‘pegou’. (...) o mecanismo externo da lei não é suficiente; ela deve se transformar em energia viva, sendo invocada, debatida e complementada... Portanto, não basta haver consenso sobre a importância da PNEA. Mais que um instrumento voltado para a construção de sociedades sustentáveis, sua apropriação crítica é uma forma de educação política e do exercício da cidadania (LIPAI, et al, 2007,p.31-32).

A ausência de coletividade também aparece como limite a EA na escola que na forma de organização do espaço-tempo não favorece a integração, principalmente nos Anos Finais de EF, onde a maioria dos professores, que trabalham com as áreas específicas do currículo: Português, Matemática, dentre outras, trabalham em várias instituições, ao mesmo tempo. Para cumprir sua carga horária esses profissionais correm de uma escola para outra e não têm tempo para se “envolver” com as questões da escola. Assim, geralmente a escola funciona como uma ilha cercada de gente por todos os lados, parafraseando Paulo Freire. As frases que ouvimos “fiz o que pude”; “fiz a minha parte”; “não podia pegar na mão dos outros para fazer”; “na minha sala eu fiz”; “pensei em fazer algo”, dentre outras evidenciam a individualidade nesse ambiente . Essa questão está relacionada a um processo histórico-cultural, com base na visão liberal cartesiana de mundo que nas sociedades contemporâneas,

levou à individualização que chega ao extremo do individualismo, do egoísmo, do cada um por si em busca de suprir agora de forma imediata, além das necessidades biológicas, as necessidades socioeconômicas criadas. Nesse contexto, os seres humanos sentem-se cada vez mais partes isoladas do todo e rompem, entre outros, o elo com a natureza (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

Outra questão saliente nas entrevistas é a ausência de espaço-tempo para o debate coletivo dos problemas e programas que existem ou que chegam a todo o momento na escola, em virtude da necessidade de cumprimento dos dias letivos. Sobre essa questão se critica a Secretaria Municipal de Educação que “só faz jogar as propostas para a escola” como fala uma diretora, mas não é possível perceber o desejo de pensar em mudanças na organização dos espaços/tempo da escola.

Essas questões revelaram a complexidade da realidade vivida pela escola, em relação à organização dos espaços/tempo e do currículo (prescrito, vivido e oculto), dentre outras questões que limitam a efetivação de propostas que “chegam de fora” e não consideram essa dinâmica e complexidade. É assim que as propostas de EA que chegam à escola são tratadas, de forma pontual e individualizadas, como ação de um ou outro professor e não como uma dimensão da educação que deve ser trabalhada pelo coletivo da escola, como propõe a PNEA. Sobre essa questão, geralmente ouvimos falar, essa questão é com professora tal, ou “quando o professor responsável por esse projeto saiu, a coisa esfriou”. Ou seja, pouco se pensa na coletividade.

Esses desafios, ao que parece são reflexo de um contexto mais amplo, orientado pela desumanização e individualidade, impostas pelo atual sistema capitalista que transforma a todos e a cada um em máquinas de produzir bens e serviços que atendam às exigências do mercado global. E transformam a escola em uma instituição, cuja complexidade se materializa na forma de organização e funcionamento como, por exemplo, do currículo que não favorece o diálogo, o pensamento coletivo e a afetividade – geralmente um turno não sabe o que ocorre no outro – pois se fala das ações em cada turno como se houvessem várias escolas em um mesmo prédio. Tal descompasso não contribui para a institucionalização, de fato, da EA.

Não integração da escola com a comunidade	“Então, eles têm a consciência de que não pode jogar lixo , que a coleta tem que ser feita separadamente, cada um tipo de material vai ter uma utilidade. Então, tudo isso eles trabalham, como já foi trabalhado na sala, mas quando parte pra prática fora da sala aí se torna complicado porque o que eles mais vêm é: lixo espalhado, material sem o destino certo (PEIEAP1).
Ausência da EA no Currículo e na formação docente	Por que eu acho que deveria ser assim,, algo que já vem , talvez instituído pra gente... Porque pra tá com um professor só, fica difícil, tem que ter um grupo de apoio . Tem espaço... os alunos tem tempo também a tarde.....a gente diz assim porque tem outros projetos que eles vêm, eles moram aqui perto... poderiam vir no horário oposto trabalhar essa questão (PEFEAP1).
Falta de apoio e recursos financeiros e materiais	(...) A falta de apoio financeiro para envolver mais pessoas (PEFEBP2). O que atrapalha hoje é a questão da burocracia. (...) A dificuldade de... de recursos , que ainda é... grande. Tentei desenvolver um projeto de horta, mas infelizmente a burocracia ainda é pesada; então ficamos sem poder desenvolver esse projeto por falta de recursos externos como a limpeza do terreno pra iniciarmos os trabalhos da horta. Foi solicitado à prefeitura e passou esse período e a gente não teve resposta, então a burocracia ainda impede os trabalhos voltados ao projeto (PEFEBBP1).
Ausência de coletividade	Os entraves foram a falta de tempo, dificuldade para promover os encontros na escola. Marcamos o dia do planejamento, mas nem todos participaram – fizemos um informe nessa reunião. (...) Todos trabalham de forma individual, na sua sala de aula (PEFEBP2). Porque pra tá com um professor só, fica difícil, tem que ter um grupo de apoio (PEFEBP1).

Falta de continuidade acompanhamento das Ações	<p>Agora... eu acho assim, o tempo é muito curto, porque mesmo esse projeto relacionado com o MA é uma coisa contínua. Se você trabalha só uma semana e depois esquece... então é muito curto o período. Eu acho que na escola deveria ter... a gente trabalhar sempre... tipo como uma disciplina... e iniciando com a EI... (PEFEBP1)</p> <p>Muito boa, foi muito boa mesmo essa formação. (...) também faltou aquele suporte, o apoio. Não houve acompanhamento depois (PEFEAP3).</p>
Espaço físico da escola	<p>Eu diria que principalmente a reforma da escola. Então nós passamos muito tempo fora de sala de aula, (...) Mais de dois anos numa reforma, o desempenho público ainda tem esse problema, (...) Gorete, como é que fica a educação desses meninos?! (PEFEAP2)</p> <p>O espaço físico da escola que não favorece (PEFEBP2).</p> <p>A estrutura física da escola, no sentido que... Essa área que nós estamos aqui é muito quente pra proposta da horta (PEFEAP3).</p>
Invisibilidade da criança na escola	<p>- Eu acho assim, o problema que eu sinto, porque as salas de educação infantil, a minha experiência... acho que você percebeu, não é uma sala preparada realmente para a educação infantil! Entendeu? Eu acho que era preciso... / a educação infantil, ela tem que ter um olhar especial, ela precisa ter um espaço adequado (...) (PEIEAP1).</p>
O tempo e o salário de professoras/es	<p>Essas N interrupções, articulações, extra escola que chegam. Que de repente tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo e aí muita coisa fica atropelada e o professor fica assoberbado (PEFEAP2).</p> <p>Os entraves foram a falta de tempo, dificuldade para promover os encontros na escola. Marcamos o dia do planejamento, mas nem todos participaram – fizemos um informe nessa reunião (...) O professor não tem carga horária para isso (PEFEBP2).</p>
O cotidiano da escola	<p>Olhe, o cotidiano da escola é tão cheio de novidades, de programinha disso, de programinha daquilo, de sair praquilo, de não fazer isso porque tem que tá vendo... tal... o horário, aah... Sabe?! Essas “n” interrupções, articulações, extra escola que chegam. Que de repente tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo e aí muita coisa fica atropelada e o professor fica assoberbado. Os alunos chegam com seus atropelos da família e é muita coisa, sabe? (PEFEAP2).</p>

Quadro 08: Limites à institucionalização da Educação Ambiental na Escola

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

4.4.3 Possibilidades

A avaliação da FC em EA proposta pelo PVCBE por professoras/es participantes do processo apresentam algumas possibilidades (Quadro 09 no final desse item) que podem contribuir para a reflexão e ajudam a (re)pensar o modo como vem sendo viabilizadas essas políticas, com vista a sua efetivação na escola, a partir da superação

dos limites assinalados, anteriormente. As possibilidades apontadas para a formação foram:

a) Com maior carga horária

Em relação à carga horária do curso, 16 horas, para trabalhar uma temática tão complexa como a EA não contribui para aprofundar os conteúdos. Os professores reconhecem essa necessidade e sugerem “que fosse trabalhado mesmo no turno noturno mais tivesse condição de aprofundar” (PEFEAP1). A ausência de aprofundamento nesse campo tem contribuído para o desenvolvimento de atividades descontextualizadas e superficiais que não contribuem para a produção de conhecimento no sentido de promover uma compreensão da complexidade e do caráter multifacetado dessa problemática.

Um exemplo dessa superficialidade é a maneira como se trabalha a questão do lixo, geralmente orientando a “não jogar lixo no chão” ou promover coleta seletiva e reciclagem sem uma análise do atual modelo de produção e do mercado que induz necessidades que não temos e promovem o consumismo. Analisando essa questão, Oliveira (2007, p.110) reconhece que

no âmbito da formação profissional é preciso distinguir a especificidade da formação de professores. É preciso então pensar na instrumentalização do professor na sua construção individual/coletiva de um saber ambiental que seja suficiente para pautar suas ações educativas (...) (OLIVEIRA, 2007, p.110).

Nesse sentido, não é possível promover essa formação em uma carga horária reduzida. A questão do tempo também envolve aspectos relacionados à gestão da escola e ao cumprimento da carga horária de 200 dias letivos, além da concepção que se tem de FC nesses espaços, uma vez que ampliar a carga horária da formação implica em retirar o professor de sala de aula. Essas questões foram debatidas na etapa da formação que observamos. Na qual se questionou se os professores tinham conhecimento sobre o direito à formação continuada e um professor falou que sua escola havia exigido a reposição das aulas do período que se ausentou para a formação.

b) Com subsídios financeiros

A ausência de subsídios financeiros que possam facilitar a execução das atividades e “dar continuidade as ações, em virtude da burocracia, como falou um professor, para se conseguir apoio dos órgãos públicos na realização das ações de EA na escola. “A ausência de previsão orçamentária na PNEA” também foi assinalada como um limite à efetivação da EA, pela coordenadora do Programa de formação (Diário de Campo).

Entretanto, no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007) aparece o Programa de FC de professores e trabalhadores da EB em Educação Ambiental que, na Educação Básica, tem o seguinte objetivo: apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino na promoção de programas de educação ambiental, na formação de equipes técnicas locais e de quadros docentes, assim como na produção de materiais para a educação ambiental (BRASIL, 2007).

E no item “Infraestrutura de Apoio Educacional” aparecem, nesse documento, a Com-Vida e a Conferência de Meio Ambiente na escola com o objetivo de promover, respectivamente:

A formação de um espaço estruturante que permita a construção da Agenda 21 na Escola, o acompanhamento de educação ambiental e a organização da Conferência de Meio Ambiente na escola e o envolvimento direto da comunidade em ações voltadas para a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

A inserção das questões ambientais na escola em consonância com os princípios e diretrizes do Programa e da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo a educação ambiental e para a diversidade nos sistemas de ensino, propiciando atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais, garantindo o direito de participação dos adolescentes na construção de um Brasil sustentável (BRASIL, 2007, p. 45-48).

A inserção da EA nesse Plano de Metas significa que os sistemas de ensino devem prever, em seu orçamento, recursos financeiros para implementar as ações dessa área e contribuir para a sua efetivação, de fato no âmbito da educação em todos os níveis.

c) Voltada para a realidade

Tendo em vista que a tarefa básica da EA, em sua perspectiva crítica, é promover a problematização da realidade, a formação docente também precisa perseguir essa finalidade. Ou seja, deve ter como ponto de partida a análise crítica da realidade.

Nesse sentido, deve-se orientar esses profissionais a promoverem essa aproximação, e o retorno a ela visando sua transformação.

Entendemos a EA como um processo permanente de aprendizagem e formação social que envolve o conteúdo e a prática da educação, em todos os níveis e áreas do conhecimento, cuja finalidade básica é promover a análise crítica da realidade por meio de processos coletivos e de engajamento com a comunidade.

Nesse sentido, a formação docente também precisa ser pensada com foco na prática, no intuito de orientar professora/es a promoverem essa inserção e aproximação da realidade, visando a sua transformação, uma vez que um caráter informativo e teórico da FC não contribui para auxiliar professora/es na sua prática cotidiana.

Para que a formação possa contribuir com esse processo ela precisa estar integrada ao planejamento da rede e da escola. Ou seja, ela precisa ser pensada em uma dimensão ampla a nível de sistema de ensino como um processo que envolve não só o fazer docente, mas abarque, também, a gestão tanto dos processos didático pedagógicos quanto dos espaços físicos, dentre outros. E com base nessa proposta a escola deve inserir essa dimensão no PPP da escola - que precisa ser elaborado e vivenciado coletivamente – contemplando todas as dimensões: institucional, conceitual, pedagógica e afetiva.

Pensada em sua abrangência e complexidade, a formação docente em EA não pode ser pensada fora do contexto vivido por professoras/es, como reconhece Formosinho & Kishimoto (2002). Para esses autores a formação docente pensada a partir da integração entre instituições, pessoas e atividades, contribui para o pleno desenvolvimento do ser humano

d) Que seja realmente continuada

Professoras/es também reconhecem a necessidade de uma formação que seja, de fato, continuada. Essa proposta indica que professoras/es não perceberam a continuidade da formação que participaram. Ao que parece o caráter de continuidade não foi considerado, em nenhum momento das ações do PVCBE. Os professores que participaram do último momento da formação estavam ali pela primeira vez. Percebemos também que a dinâmica da escola nem sempre permite que haja essa continuidade, no sentido de encaminhar o mesmo professor para participar da formação.

As escolas também não deram continuidade ao debate iniciado na Conferência e a mobilização da Com-vida, também não teve continuidade.

Essa realidade não corresponde ao que compreendemos por formação continuada como algo intrínseco aos processos de ensinar e aprender e como alternativa para complementar a formação inicial e ajudar ao professor a atender algumas demandas que não foram contempladas por essa formação e também como meio para promover a reflexão sobre a prática. Nesse sentido a FC em Educação Ambiental precisa ser pensada a partir das necessidades de professoras/es em interface com o contexto de trabalho e os pressupostos teórico-metodológicos que contribuam para transformar a realidade, por meio da ação-reflexão-ação, na perspectiva de Freire (2005).

Há, hoje, o reconhecimento de que, no planejamento da formação continuada, torna-se imprescindível a análise do contexto político-econômico-social – que envolve a profissão docente, condições de trabalho e carreira, a situação atual das instituições educacionais e a situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população. (IMBERNÓN, 2010; KRAMER, 2005). Acreditamos que essa perspectiva de formação continuada pode contribuir para a institucionalização da EA nos sistemas de ensino.

Quanto às possibilidades à institucionalização da Educação Ambiental na escola, aparecem em uma proporção muito menor em relação aos desafios. A nossa suposição é que professoras/es estão tão envolvidos com os limites que também limitam a capacidade de vislumbrar as possibilidades que existem nesses espaços. Assim, sobressaem, nos diálogos com docentes da EI, algumas alternativas que indicam caminhos para a inserção da EA nos sistemas de ensino dos municípios, como sugerem os diálogos a seguir: “A proposta do município que tem o tema ‘meio ambiente espaço de convivência’ para toda a Rede” (PEIEAP2); “Sugerir a Prefeitura para incluir essa temática nos Projetos” (PEIEBP1).

Outra possibilidade é iniciar “essa educação” a partir da EI, para formar outra mentalidade em relação à problemática ambiental. “Então precisamos correr pra fazer alguma coisa, partindo da EI, principalmente, porque aí a gente já vai crescer com outra mentalidade... Início da aprendizagem onde tudo começa”. (PEIEBP2). Ainda sobre essa questão, uma professora reconhece a importância dessa inserção como forma de ensinar a cuidar.

A EI tem suas especificidades, mas ao passo que eu trabalho com eles, esse cuidado, esse zelo com eles, trabalho esse zelo com o ambiente “- ó, você precisa guardar seu material por que tem que tá limpinho” e aí eles vão crescendo e criando esse conceito sem eu ter que determinar um conceito pra ele; ele vai formando esse conceito. Se eu não cuido eu não tenho como ensinar o outro a cuidar, não é? (PEIEAP2).

Assim, para que a formação docente em EA possa atender aos desafios da realidade e as necessidades de professoras/es no contexto escolar, é preciso que as políticas públicas de formação, nessa área, sejam repensadas, para que possam ser voltadas para a realidade, integradas ao planejamento da escola e tenham foco na prática.

Enfim, em nossa aproximação do contexto pensado e vivido pela escola, percebemos a necessidade de (re)pensar a formação continuada em Educação Ambiental, no contexto da EB, tendo em vista a sua institucionalização na escola. Nesse sentido, para que se possa provocar mudanças nesse contexto a formação docente em EA, com base em uma Pedagogia do Cuidado, pode se constituir em um possibilidade de promover, junto a esses profissionais, uma (re)aprendizagem voltada para o cuidado si mesmos e de seus alunos/as, que juntos podem cuidar da escola e da comunidade, e, assim, ajudar a cuidar do Brasil e do Planeta.

O que pode ser vislumbrado em uma proposta de formação continuada, aliada tanto à formação inicial, na perspectiva da EA crítica, humanista e transformadora quanto em uma perspectiva crítica, humanista e transformadora de si mesmo, do outro e do meio de vivência que deve “preparar” professoras/es para formar as novas gerações numa lógica que se contraponha a atual ideologia de mercado e seja promotora de novas sociabilidades capazes de engendrar novas formas de ser e agir conosco mesmo, com os outros e com o ambiente em que estamos inseridos.

Com subsídios financeiros	E que a gente tivesse subsídio para continuar esse trabalho. Que tivesse dinheiro pra trabalhar... Então, assim... Ele não tem esse suporte, aí fica tudo a cargo do professor, não é? (PEFEBP2)
Com maior carga horária	Que tivesse uma carga horária mais ampla, não é? (PEFEBP2). Que fosse realizado pelo menos, com carga horária de uma semana pra que fosse discutido, mesmo que seja no horário noturno, mas que fosse discutida de uma forma mais branda toda a problemática (PEFEAP1). Deveria... assim... Haver mais encontros... (PEFEBP1).

<p>Que seja realmente continuada</p>	<p>Agora deveria ser assim, uma formação continuada, né? Que tivesse uma carga horária mais ampla, não é? E que a gente tivesse subsídio para continuar esse trabalho. E... que fosse lá em Alagoa Grande... o local foi legal. Mas só que devia ser assim, pelo menos de 6 em 6 meses, ou de ano em ano, mas fosse todo ano (PEFEBP2).</p> <p>A necessidade da escola? Atendeu... Assim, em partes porque foi só aquele período. Deveria ter mais encontros/ deveria haver continuidade para a gente trabalhar na escola com os alunos (PEFEBP1).</p>
<p>Com foco na prática</p>	<p>Olha eu acredito que tem que tá voltada pra realidade do aluno não adianta querer tá fazendo uma formação só com teoria, esquecendo a prática. A gente tem que ver o que é que a nossa realidade... O que é que nossos alunos precisam, onde eles vivem? Qual a realidade, desses alunos? Pra daí a gente trazer a nossa prática voltada pra realidade deles e assim a gente ter uma educação melhor (PEIEBP1)</p> <p>(...) que ajude na prática da sala de aula... (PEIEAP2)</p> <p>Ah! Relato de experiência eu acho... Com audiovisual, com presença de... / pessoal da mídia; da mídia pública, da mídia privada... Todos que puderem participar do trabalho! (PEFEAP2)</p> <p>(...) que seja uma formação atraente, que desperte no outro / naquele que vai receber a formação o desejo de estar (...) Acho que as formações precisavam despertar na gente esse desejo de estar lá (PEIEAP1).</p>
<p>Integrada ao planejamento da Rede e da escola</p>	<p>Assim, eu acho que essa seria uma oportunidade rica, por que a gente na rede tem dois momentos importantes: a Semana Pedagógica e o Seminário de Educação Infantil. Então nesses dois momentos a rede poderia disponibilizar como já disponibilizou no Seminário, (...) Isso seria no planejamento, que também já tem (PEIEBP2).</p> <p>Através de palestras, de visitas à escola, visita ao próprio planejamento de professores como forma de apresentar trabalhos, opções pra que a gente possa desenvolver um projeto e trabalhar em cima dele (PEIEAP3).</p>
<p>Voltada para a realidade</p>	<p>Deve aproveitar a situação da escola e dos meninos, né? Mesmo eles pequenos... Nos planejamentos e no Seminário, como aconteceu (PEIEAP2).</p> <p>Eu acho que assim, primeiro é necessário que quem vá preparar essas formações realmente ver qual é a realidade que o educador está inserido (PEIEAP1).</p> <p>Olha, eu acredito que tem que tá voltada pra realidade do aluno não adianta querer tá fazendo uma formação só com teoria, teoria esquecendo a prática. A gente tem que ver o que é que a nossa realidade... O que é que nossos alunos precisam, onde eles vivem? Qual a realidade, desses alunos? Pra daí a gente trazer a nossa prática voltada pra realidade deles e assim a gente ter uma educação melhor (PEIEBP1).</p> <p>Na escola seria melhor.... Mais é difícil.... (PEFEBP2).</p>

Quadro 09: Possibilidades para a Formação Continuada em Educação Ambiental

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi compreender a Formação Continuada em Educação Ambiental proposta pelo Programa “Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas”, realizada na Paraíba, a fim de verificar sua contribuição para a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica, a partir do currículo e do Projeto Político Pedagógico. Visou, ainda, verificar os impactos dessa formação para a promoção do cuidado no contexto escolar. Para tanto, delineamos um percurso que analisou as possibilidades e os limites à institucionalização da EA, no contexto da Educação Básica, e os impactos dessa formação para a promoção do cuidado no contexto escolar.

Verificamos que a maioria das políticas de formação - e em especial na modalidade continuada - não atendem as demandas de docentes nem do contexto escolar, uma vez que são pensadas e realizadas por especialistas, vindos de fora do ambiente escolar e apresentadas na forma de “lições-modelo” como alternativas para resolver os problemas da escola sem considerar a realidade desse contexto.

Alguns aspectos confluentes acerca da necessidade de se pensar uma formação continuada adequada aos desafios do atual contexto, reconhecem a escola como *locus* privilegiado dessa formação, a valorização dos saberes docente e do ciclo de vida e atuação docente, a necessidade de vincular formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola e da sociedade, como um todo.

A Formação Continuada segue, hoje, as contradições do contexto que promove o aligeiramento da formação inicial através de cursos de curta duração e a distância ao mesmo tempo em que amplia o debate e a oferta de cursos, nessa modalidade. Concordo com Gatti (2008), ao questionar se não seria melhor investir na formação inicial - ampliando vagas nos cursos de licenciatura - e na qualidade desses cursos e deixar a Formação Continuada para questões que exigem aperfeiçoamento e especialização.

Em nossa aproximação das escolas, durante a pesquisa, fomos refletindo acerca das suposições acerca da Formação Continuada em Educação Ambiental, por meio de observações, entrevistas e análise documental, procurando situá-la no contexto vivido por professoras/es em sua complexidade e dinâmica. Esclarecemos, ainda que nessa aproximação estivemos o tempo todo imbuídos no desejo de refletir acerca do processo

e contribuir para ampliar o conhecimento nessa área, no sentido de atender aos anseios da atual crise ambiental.

Nesse movimento, permeado por contradições, encontros e desencontros, desânimo e esperança, definimos o cenário da pesquisa. No embalo do ir e vir pelas escolas do Estado, vivenciamos uma rica experiência através dos contatos e diálogos estabelecidos pelo “olhar com olhos de ver” e pela “escuta sensível” dos problemas que envolvem as escolas e as comunidades do entorno, e percebemos os grandes desafios a serem perseguidos – pelas políticas públicas e, principalmente, pela formação de professoras/es, nosso campo de atuação – na busca de uma escola pública de qualidade.

Dessa forma, verificamos que o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, na Paraíba, vem passando por uma perceptível desmobilização em relação à participação das escolas nas ações de Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente e Formação Continuada, tendo em vista a considerável redução no número de escolas que participaram da terceira versão, em 2010.

A Formação Continuada em EA é reconhecida por professoras/es como forma de ajudar a melhorar como pessoa e como profissional. E que pode contribuir para cuidar do outro, de si mesmo e do ambiente, ampliar a consciência ambiental e promover a cidadania. Como também para ampliar conhecimentos, complementar a formação inicial e incentivar a relação professor-aluno. Entretanto, também reconhecem alguns limites desse processo, principalmente no que diz respeito à reduzida carga horária do curso que não contribui para aprofundar o estudo, a falta de acompanhamento e monitoramento das ações, de apoio financeiro e de continuidade.

Outros limites identificados nesse processo foram a transferência de professoras/es, a diversidade de projetos que são desenvolvidos pela escola, de forma isolada, a atuação de professoras/es como “agentes multiplicadores” em relação à forma de organização dos espaços-tempos da escola e, principalmente, a ausência de políticas de EA voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil, principais etapas do processo de socialização e formação dos seres humanos.

Em relação à institucionalização da Educação Ambiental na escola há indícios da sua presença tanto no PPP, quanto em algumas ações. Todavia, é preciso investimentos de diversas ordens para que possa ser assumida, de fato, de forma transversal/interdisciplinar ao currículo, em sua complexidade. Nesse sentido, deve contemplar, além de aspectos conceituais, a dimensão institucional. Ou, em outras

palavras, não basta que a EA esteja implantada no PPP da escola. Além disso, ela precisa encontrar um lugar na escola em toda a sua dinâmica e complexidade.

Quanto à presença da EA, no PPP e no currículo das escolas, esta não ocorre de forma explícita, mas há indícios da sua presença, ainda incipiente, tanto nesse documento, quanto em Projetos e em algumas ações desenvolvidas na escola, geralmente relacionadas a datas comemorativas e dissociadas do currículo. Entretanto, essa inserção não tem conseguido programar ações coletivas que promovam a participação, o engajamento e a integração escola-comunidade, nem a transversalidade, no sentido de articular as diversas áreas do conhecimento, que venham a confirmar, de fato, a sua institucionalização.

É necessário destacar que mesmo reconhecendo o currículo e o PPP como cartas de intenções, ou documentos burocráticos, tais instrumentos são fundamentais no processo de organização e sistematização do cotidiano das escolas e se constituem, portanto, em portas de entrada das questões ou temáticas nessas instituições, a exemplo da Educação Ambiental.

Ainda em relação ao PPP, é reconhecido como um documento burocrático e não como um instrumento norteador das ações na escola. A maioria das instituições não o atualiza a cada ano nem tem clareza acerca do seu caráter coletivo e participativo. A ausência de um plano de metas pensado e construído coletivamente contribui para o individualismo e a prevalência de ações pontuais, evidenciadas pela diversidade de projetos listados nesse documento e programadas de forma isolada, numa lógica que não favorece a coletividade nem a integração escola-comunidade. Ou seja, há descompasso entre o discurso e as ações propostas no PPP.

Em relação às ações de EA, percebemos um movimento que indica o desejo e a busca por fazer algo em prol do ambiente, mesmo de forma incipiente, que pode confirmar um lugar da EA, cujas ações, são geralmente, movidas pelas datas comemorativas e desenvolvidas numa perspectiva pontual e individual. Aparece em maior proporção ações relacionadas à problemática do lixo, ainda de forma superficial, seguida da horta escolar. Também pouco se percebe a integração com os conteúdos escolares indicando uma concepção naturalista e comportamentalista de EA. Ou seja, a EA não é percebida como uma dimensão do processo educativo e, portanto, da escola como um todo.

O processo de Conferência proporciona um movimento que vai à contramão da dinâmica escolar, como um movimento que promove a participação, o debate e a troca

de ideias. Além de estimular a escola a “olhar para si mesma” e tomar decisões acerca de prioridades e escolha de representantes (delegada/o) se constituindo, portanto, em um movimento que promove a participação e a cidadania. Todavia, não foi possível perceber alternativas de continuidade desse processo.

A Com-Vida, segue essa mesma perspectiva mobilizadora, e tem como meta construir a Agenda 21 na escola, a partir do diagnóstico da realidade, estimulando-a a pensar acerca dos “sonhos”, das “pedras do caminho” e do que fazer para removê-las e construir a “escola dos sonhos”, também exige o envolvimento, a participação e a coletividade. Entretanto, em virtude do atual modelo de organização da sociedade como um todo, e também da escola, baseado no individualismo, no isolamento e no descuido, essa proposta não encontrou espaço de efetivação nesse contexto. Ou seja, a ausência de coletividade, orientada pelo individualismo, na sociedade contemporânea, como um todo, justifica as dificuldades na implementação de propostas que apresentam um caráter político e mobilizador como a Com-Vida, a Agenda 21 e o PPP.

Nesse contexto, os limites na implementação dessas ações envolvem questões pautadas no cotidiano escolar como a forma de organização dos espaços-tempos, a invisibilidade da criança, a questão do descuido, a ausência de coletividade, a falta de tempo de professoras/es, além da ausência da EA no currículo da escola e na formação docente. E também, limites no encaminhamento das políticas públicas que “são empurradas para a escola” como falou uma gestora, sem uma análise prévia desse contexto nem previsão de monitoramento, apoio financeiro e avaliação. Somam-se a esses aspectos a não continuidade, dessa política, e o fato de contemplar apenas um segmento da Educação Básica e excluir a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas básicas do desenvolvimento humano.

Quanto à dimensão do cuidado no contexto escolar, durante a pesquisa fomos nos perguntando quais concepções de criança e de cuidado orientam as relações nessas instituições. Compreendendo que essas concepções estão inscritas na forma de organização do espaço tempos para atender (ou não) às necessidades e direitos de crianças e adolescentes, identificamos posturas antagônicas. Por um lado, percebemos situações em que se respeita a criança, no seu direito à educação, ao cuidado e a proteção. Mas, por outro lado, muitas situações nas quais esses direitos são negados por meio de atitudes de abandono, descaso e descuido, como se elas fossem realmente *invisíveis*, como afirma Sarmiento (2011).

Dessa forma, a escola reflete a falta de cuidado generalizado como o sintoma mais doloroso da atual crise civilizatória, como nos indica o filósofo Leonardo Boff, na qual se insere a crise ambiental, como reflexo do descuido com os bens públicos. No contexto da educação esse descuido ocorre por meio de políticas públicas que às vezes são pensadas para não dar certo, bem como no descaso com a manutenção das instituições públicas. Também envolve professoras/es que são igualmente abandonados e descuidados pelos gestores públicos por meio da não valorização, dos baixos salários e da ausência de condições dignas de trabalho, que contribuem para reduzir sua autoestima e provocar a desesperança.

Portanto, para que a escola possa ajudar a cuidar do Brasil e do Planeta, ela precisa, sobretudo, (re)aprender a cuidar de si mesma, no sentido de se constituir, de fato, num lugar de acolhimento de “novos seres” no contexto social mais amplo para que possa ensiná-los a cuidar de si, dos outros e do meio em que vivem.

A partir desse momento somos instigados a pensar para além deste trabalho, que não pretendeu, em nenhum momento, dar conta de questões tão complexas e multifacetadas como as que se discutem, pelo contrário, a nossa intenção é contribuir com o (re)pensar de propostas em desenvolvimento e apontar alguns caminhos sobre os quais possamos trilhar na busca da institucionalização da EA, não só no sentido legal, mas de fato, no contexto da Educação Básica.

Assim, a complexidade e a dimensão dessa tarefa indicam alguns desafios a serem perseguidos por outras pesquisas:

- a questão da formação de professores como agentes multiplicadores, que devem assumir, além das atribuições que já tem, a tarefa de mobilizar a escola, como um todo, em torno de temáticas abrangentes como a EA;
- a questão da descontinuidade das políticas da EA e o fato de serem aprovadas e regulamentadas, sem oferecer condições de implementação;
- o desafio de atender ao que dispõe as novas Diretrizes Gerais da EB de “considerar as dimensões do *educar* e *cuidar*, em sua inseparabilidade”, para essa etapa da educação, se ainda não conseguimos implementar essa dimensão no contexto da EI, posta deste 1998;
- a necessidade de pensarmos a escola pública como uma instituição popular, no sentido de cumprir sua função social de atender às demandas do povo.

- a necessidade de refletirmos acerca do lugar do PPP na escola, como um instrumento que potencialize a coletividade e o compromisso com objetivos comuns, no sentido de promover rupturas na forma de organização do trabalho e funcionamento dessas instituições.

Por fim, mesmo reconhecendo os limites desse trabalho e movida pelas lembranças do vivido e do percebido, no retorno a escola pública, durante a pesquisa, que nos fizeram lembrar e refletir sobre experiências vivenciadas como estudante e como docente, nesse contexto. E pelas situações antagônicas em relação às crianças, de alegria, energia contagiante, esperança. Mas também, de choro, raiva e descuido, não podia concluí-lo sem pensar em algo que possa contribuir para pensar a Educação Ambiental, em sua perspectiva crítica, humanista e transformadora, como uma dimensão da educação, promotora do cuidado, que nos ajuda a buscar uma educação pública de qualidade e um ambiente que favoreça a vida, a partir da escola, como uma instituição que pode ser promotora do sonho e do cuidado como compromisso e responsabilidade para com a vida, em toda sua abrangência, e não apenas a humana.

Dessa forma, a Pedagogia do Cuidado se apresenta como uma alternativa que pode nos ajudar a promover novas formas de ser e conviver, a partir de três tarefas básicas: promover a análise crítica acerca da ideologia de mercado, promover a ética do cuidado e o respeito pela dignidade da pessoa humana.

Pensar a Pedagogia do Cuidado, no atual contexto da educação, é uma forma de atender a Política Nacional de EA que apresenta o “enfoque humanista” como princípio básico dessa dimensão e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), além de duas políticas educacionais que recomendam a dimensão do cuidado, no contexto da educação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009^a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) que determina as diversas etapas, desse nível, a necessidade de “considerar as dimensões do *educar* e *cuidar*, como forma de recuperar, para a centralidade do processo educativo, o educando pessoa em formação, na sua essência humana”.

Que essa Pedagogia possa nos mover no sonho, no desejo e na ação por um mundo mais humanizado e que sejamos a “Terra fértil” necessária ao cumprimento dessa tarefa para que, no âmbito da docência, possamos desenvolver uma prática educativa que indique o nosso compromisso com a vida e com o nosso Planeta a casa

comum de todas as gerações passadas, presentes e futuras. Utopia? Pode ser, mas parafraseando Freire (2008b, p.20), “não é possível viver plenamente, como ser humano, sem esperança. Conservem[os] a esperança”!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Prefácio). In: MACIEL, B. L. S.; SIGUNOV NETO, A. *Formação de professores: passado, presente e futuro* São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, V. S. de. *Educação em Hnnah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRE, M. E.D.A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos (Dociê), *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez, 2010.
- ANDRÉ, M.E. D. A. A. *Produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000*. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, p. 41-56, 2009. Acesso em 10/02/2010.
- ARENDT, H. *A Crise na Educação*. In: Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2005.
- BARBOSA, L. C. Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: Encontro Nacional da Anppas, 4. *Anais...* Brasília, 2008.
- BATISTA, P. S. DE S. *Ética no Cuidado em Saúde e na Formação Universitária na Perspectiva da Educação Popular*. Tese (Doutorado em Educação) - UFPB, 2012.
- BAUMAN, Z. *Vida para Consumo*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECK, U.T *Risk Society*. Beverly Hills: Sage, 1992.
- BOER, Noemi; SRIOT, Iassana. Educação Ambiental e Formação Inicial de Professores: Ensino e Concepções de Estudantes de Pedagogia. *Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Revista do PPGEA/FURG-RS*, ISSN 1517-1256, v. 26, janeiro a junho de 2011.
- BOFF, L. *Saber Cuidar - Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social*, vol. 1 Nº 1, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/6/11>. Acesso em 7 de Fevereiro de 2012
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. *Consumo sustentável: manual de educação*. Brasília: Consumers International, MMA, MEC/IDEC, 2005c.

BRASIL. ProFEA - *Programa nacional de formação de educadores (as) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade/ Documentos - Técnicos – 8*. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série. 1. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2006c. 53p.

BRASIL. *Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – Com-Vida / Documentos - Técnicos – 10*. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série 1.ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 30p. 2007c.

BRASIL. *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas*. Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília/BR: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental MMA/MEC, 2007d.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia*, Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e Disponível em: [http:// portal do mec.gov.br](http://portal do mec.gov.br), 2006b.

BRASIL. Lei 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Diário Oficial da União, dez, 2009^a.

BRASIL. *Decreto* Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Regulamenta a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, jan. 2009b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa *Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola*. Brasília: MMA/PRONEA, 2003.

BRASIL. *Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola: vivendo a diversidade na escola*. Brasília: MEC/MMA, 2005.

BRASIL. *Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação: mudanças ambientais globais*. Brasília: MEC/Secad, MMA/Saic, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil – pelo direito das crianças de zero a três anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais. SEB/MEC, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB, Nº 04/2010.

BRASIL. *III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente – mudanças ambientais globais*. Luziânia-GO, Brasília, 2009.

BRASIL, *Política Nacional de Proteção e Defesa Civil*. Diário Oficial da União, nº 70 de 11/04/2012. Seção 1 p.1.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRZEZINSKI, I. (Org.) *ANFOPE em Movimento: 2008-2010*. Brasília: Líber Livro: ANFOPE: Capes, 2011.

CAMARGO, A. L. de B. *Desenvolvimento Sustentável: dimensões e desafios*. Campinas: Papirus, 2003.

CAPRA, F. *As conexões ocultas*. Trad. M.B. Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação*. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, J. M. de. Primeiros passos (1822-1930); Marcha acelerada (1930-1964). In: *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. P. 15-153

CARVALHO, I. C. M. (orgs.) *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CUPERSCHMID, N. R ; TAVARES, M. C. Atitudes em relação ao meio ambiente e sua influência no processo de compra de alimentos. *Revista Interdisciplinar de Marketing*. São Paulo v.1, n.3, set./dez., 2002.

DALBOSCO, C. A. O Cuidado como Conceito Articulador de uma Nova Relação entre Filosofia e Pedagogia. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 27, N. 97, P. 1113-1135, Set./Dez, 2006.

Disponível Em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de maio de 2012.

DÍAZ, A. P. *Educação Ambiental como Projeto*. Trad. Fátima Murad - 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Revista Estudos de Psicologia*, 8 (2) (p.309-319) 2003.

FALSARELLA, A. M. Formação Continuada: impactos na prática de sala de aula. *Revista ABCeducatio*, Nº 33, p.38-41, abril, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1960.

FERREIRA, F. I. As Lógicas da Formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) Formação de Professores. *Aprendizagem profissional a acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009.

FERRERO, E. M. & HOLLSND, J. *Carta da Terra: reflexão pela ação*. Tradução de Roberto Cattani, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

FIGUEIREDO, J. B. A. *A Dialogicidade de Paulo Freire na Educação Ambiental Dialógica*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Caxambu: 2006.

FIGUEIREDO, J. B. A. *Educação Ambiental Dialógica – as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: UFC, 2007.

FORMOSINHO, J. (Coord.) *Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da Universidade frente à Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano. In: PIMENTA, S. G. & ALMEIDA, M. I.(Orgs.) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época, V.23.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular*. Trad. Lílian Contreira e Miriaqm Xavier de Oliveira. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008b.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1203-1230, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/05/2011.

GALIAZZI, M. do C. & FREITAS, J. V. de (Orgs). *Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

GARCIA, Áurea da Silva. *Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: os desafios da Educação Ambiental como política pública*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - UFMS, Campo Grande, 2010.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.191-204, julho de 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação* v.13 n.37 jan./abr. 2008. Acesso em 11/11/2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U, F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GUERRA, A. F.S.; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). *Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios*. Itajaí: Universidade Vale do Itajaí, 2007.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. (org.). *Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. Brasília: MEC/CGEA/ MMA/DEA: UNESCO, 2007.

HENRIQUES, R.; TRAJBER, R (Orgs.) *Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. In: BRASIL, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007a.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDIM, D. B. Educação Ambiental: trajetórias, fundamentos e identidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental PPGEA/FURG-RS*. Acesso em 26 de 09 de 2011.

KAWASAK, C. S. & CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental (Dossiê). In: *Educ. rev.* vol.25 Nº.3 Belo Horizonte Dec. 2009.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4ª Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. (Org.) *Profissionais de educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KULMANN, M. J. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, E. (coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEME, T. N. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a Educação Ambiental na escola. In: GUIMARÃES, M. (org.). *Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 87 – 112. (Coleção Papirus Educação).

LEROY, J. P. *Crisis de Civilización, Estado y Desarrollo y alternativas desde los Derechos Colectivos de los Pueblos y Comunidades*. Seminário organizado pela Coordenadora Andina de Organizaciones Indígenas – Caoi; FSM, Belém do Pará, 2009.

LIMA, G. F. da C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, G. F. Da C. *Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios*. Campinas: Papirus, 2011.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação Ambiental: tá na lei... In: MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/CGEA/ MMA/DEA: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. et al. (Orgs.) Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009a.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do Capital, Sustentabilidade Democrática e Políticas Públicas: problematizando os Caminhos da Educação Ambiental. *Ambiente & Educação*, vol. 14, 2009b.

MACEDO L.; DIAS, A. A. O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis na Educação Infantil. Reunião Anual da ANPED, 29. *Anais...* Caxambu-MG, 2006.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. de. Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. *Revista em Educação Ambiental*, vol. 3, n. 2 – pp. 103-124, 2008.

MARCOMIM, F. E. Discutindo a Formação em Educação Ambiental na Universidade: o debate e a reflexão continuam. *Revista Eletrônica do mestrado em Educação Ambiental* ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010. Acesso em 08/02/2011.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDONÇA, P. R. Políticas de Formação Continuada de Professores em educação Ambiental no MEC. In: *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: UNESCO, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORALES, A. G. *A Formação do Profissional Educador Ambiental: reflexões, possibilidades e constatações*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

NÓVOA, A. *Revista Nova Escola* (Entrevista). São Paulo: Abril, agosto/2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, H. T. de Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/CGEA/MMA/DEA/UNESCO, 2007.

ORSI, R. F. M. A Formação Continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil nas Escolas na Região da AMFRI em Santa Catarina. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) UNIVALI: Itajaí - SC, 2008.

PARAÍBA, Governo da. *Formação continuada: educação ambiental*. João Pessoa: SEEC/ ESPEP, 2010.

PEQUENO, M. G. C.; MARTINIANO, M. S. A. Educação Ambiental à luz de Paulo Freire: um eixo de enfrentamento da crise socioambiental. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPPEN, 19. Julho, 2009. João Pessoa-PB. *Anais eletrônicos*.

PEQUENO, M. G. C. Educação Ambiental e a questão da transversalidade, 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) UFPB, João Pessoa, 2001.

PEQUENO, M. G. C., SILVA, M. E.; GADELHA, M. L. Formação Docente: desafios, propostas e perspectivas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 15. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.(orgs.) Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

PINHEIRO, J. Q. ; PINHEIRO, T.F. Cuidado ambiental: ponte entre psicologia e educação ambiental? *Rev. Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, nº 1, pp25-34, jan/abr. 2007.

PINO, Angel. *As Marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs) *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SARMENTO, M. J. *As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em 17 de novembro de 2011.

SILVA, A. D. V. Sustentabilidade no ensino superior: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). *Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007 , p.143-162.

SORRENTINO, M. et all. Educação ambiental como política pública. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, nº2, p.285-299, maio/agosto, 2005.

SZYMANSKI, H.(Org). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro. 2008.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010.

TAGLIEBER, J. E. Formação continuada de professores em Educação Ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. In: ANPED, Reunião Anual da ANPED, 29. *Anais...* Caxambu-MG, 2006.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. (org.) *Diversidade na Educação*: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TRISTÃO, Marta. *A Educação Ambiental na formação de professores*: redes de saberes. 2ª Ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

TRISTÃO, Marta. A Educação Ambiental e os espaços/tempos de formação. In: GUERRA, A. F.S.; TAGLIEBER, J. E. (orgs.). *Educação Ambiental*: fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: Universidade Vale do Itajaí, 2007.

VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância Invisível*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VELOSO, N. Entre Camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, S.S. de; TRAJBER, R. *Vamos Cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/CGEA/ MMA/DEA/UNESCO, 2007.

ZEICHNER, K. M.; PERREIRA, J. E. D. (Orgs.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Formação Continuada em Educação Ambiental no
Contexto da Educação Básica

**Roteiro da Entrevista com Professores/as, do Ensino Fundamental, que
participaram da Formação Continuada em Educação Ambiental, na Paraíba**

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome Escola Pólo

Nível de Escolaridade Faixa de idade

Situação funcional/profissional Carga horária de trabalho na escola e em outro local

2 – SOBRE A FORMAÇÃO

- Formação inicial
- Essa formação lhe preparou para trabalhar a Educação Ambiental na escola? Por quê?
- Participou do curso de Formação Continuada em Educação Ambiental do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, realizado em 2010. Lembra os objetivos desse curso e como o avalia...
- Considera necessária a formação continuada em Educação Ambiental? Por quê?
- Em sua opinião como deve ocorrer essa formação?

3 – SOBRE A PRÁTICA

- Você conseguiu socializar a proposta do curso de formação continuada em Educação Ambiental para o coletivo da sua escola? Como foi a receptividade do grupo?
- Os objetivos do curso foram alcançados na sua escola? E na sua prática? Por quê?
- Em relação ao cotidiano da escola, aspectos que contribuíram (possibilidades) e aspectos que atrapalharam (limites) a concretização das ações propostas pelo curso de formação continuada em Educação Ambiental.

Muito obrigada pela colaboração!!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Formação Continuada em Educação Ambiental no
Contexto da Educação Básica

Roteiro da Entrevista com Professoras da Educação Infantil

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome Escola Pólo

Nível de Escolaridade e Faixa de idade

Situação funcional/profissional Carga horária de trabalho nessa escola e em outro local

2 – SOBRE A FORMAÇÃO

- Qual a formação inicial?
- Essa formação lhe preparou para trabalhar a Educação Ambiental?
- Participou do curso de Formação Continuada em Educação Ambiental do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, realizado em 2010? Como avalia esse processo?
- Participou de outro curso de formação em Educação Ambiental? Qual?
- Considera necessária a formação continuada? Por quê?
- Em sua opinião, como deve ocorrer essa formação?

3 – SOBRE A PRÁTICA

- É possível trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil? Há alguma orientação nesse sentido? Qual?
- Você trabalha a Educação Ambiental na sua prática? Como?
- Você pode apontar algumas possibilidades e alguns limites para se trabalhar a Educação A na Educação Infantil?
- Sobre a dimensão do cuidado, você percebe alguma relação entre a Educação Infantil e a Educação Ambiental?

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho, através deste documento, dar meu consentimento para participar, como voluntária/o na pesquisa **Formação Docente e Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil**, que está sendo desenvolvida por **Maria Gorete Cavalcante Pequeno**, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Dra. **Adelaide Alves Dias**.

Os objetivos do estudo são: - verificar em que medida a formação continuada do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, tem contribuído para a inserção da EA no cotidiano da Educação Infantil, no Estado da Paraíba; - identificar e analisar as concepções de Educação Ambiental e Formação Docente que orientam o processo de formação continuada em Educação Ambiental desse Programa e identificar as concepções de educadores/as acerca da Educação Ambiental, de Infância, da questão ambiental e da formação continuada. Com a finalidade de contribuir para a reflexão e revisão das Políticas Públicas de Formação Docente em Educação Ambiental e buscar meios que contribuam para a sua inserção no Projeto Pedagógico da escola a partir da Educação Infantil.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora que a minha participação consistirá em conceder entrevista e permitir a observação da minha prática pedagógica. Portanto, dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

OBS.: Qualquer dúvida entre em contato com o CEP/HULW: 3216.7302

APÊNDICE “D” - DIÁRIO DE CAMPO

- 1 – Inserção no Campo de Pesquisa
- 2 – Observações do curso de Formação Continuada em Educação Ambiental
- 3 – Diálogos com a coordenadora da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e da Formação Continuada em Educação Ambiental
- 4 – Observação nas Escolas
 - 4.1 – O lugar da Educação Ambiental na Escola (Figura 01)
 - 4.2 – Situações de ausência de cuidado na escola (Figura 02)
 - 4.3 – Situações que envolvem o cuidado na escola (Figura 03)

APÊNDICE “E” - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS/ES

- 1 – Entrevista com professoras da Educação Infantil
- 2 – Entrevistas com professoras/es do Ensino Fundamental

APÊNDICE D

DIÁRIO DE CAMPO

PESQUISA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISADORA: Maria Gorete Cavalcante Pequeno

INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA E ETAPAS DO PROCESSO

1 – A nossa inserção no campo de pesquisa teve início em um contato com a Sec. Estadual de Educação, órgão que coordenou os processos de Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e de Formação Continuada em EA no Estado da Paraíba, onde conversamos com a coordenadora dos dois processos e solicitamos os Relatórios. Na ocasião fomos convidadas a participar de uma última etapa da formação que aconteceria em João Pessoa.

2 – Realizamos entrevistas com professores do Ensino fundamental que participaram da Formação Continuada em Educação Ambiental e professores da Educação Infantil.

3 – Realizamos **observações** nas escolas e na última etapa da formação realizada em João Pessoa durante os dois dias e entrevistamos um professor formador. Também conversamos com alguns professores e alunos (as) do curso. Essas informações foram registradas no **Diário de Campo**.

27-07-2010 – Contato com a coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria de Educação e Cultura- SEDUC do município de Campina Grande-PB

Essa visita foi motivada pelo fato da SEDUC ter me convidado para participar de um Seminário de EA no início do segundo período letivo de 2010 - o que não foi possível em virtude da greve dos profissionais da educação iniciada nesse período. Nesse seminário pretendia divulgar meu Projeto de Pesquisa que seria desenvolvido na rede pública municipal de Campina Grande-PB, com o objetivo de implementar, colaborativamente, um processo de formação contínua em Educação Ambiental - através da constituição de um grupo de formação, ou grupo aprendente - junto a educadoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental, visando melhorar o trabalho

docente e contribuir para (re)pensar as políticas públicas dessa área. O Seminário ficou para ser repensado após a greve, o que não aconteceu.

Nessa oportunidade colhi informações acerca das propostas/projetos de EA em andamento ou a serem implementados/as naquele período:

- o Projeto de Educação Socioambiental, Educação de Chico Mendes¹, desenvolvido em 10 escolas municipais no período de 2005 a 2006, foi a última ação sistemática da SEDUC nessa área. - Em relação à continuidade dessa proposta, houve tentativa junto ao MEC, mas com a saída da coordenadora – para mestrado – não foi possível. Como a limitação foi local, não ficou claro qual foi a resposta do MEC.

- algumas escolas aderiram ao Programa Mais Educação - uma proposta do Ministério da Educação - que apresenta dentre outros, o macrocampo Meio Ambiente, visando à organização de “Escolas Sustentáveis”;

- algumas escolas do fundamental II realizaram a Conferência Infato-Juvenil pelo Meio Ambiente em 2003, 2005 e 2008, numa perspectiva decrescente de participação, a SEDUC participou apenas do processo de mobilização;

- a formação continuada em EA, ocorreu em 2004, 2007 e julho 2010 para professores/as - que trabalham no ensino fundamental II - nas escolas que realizaram a Conferência Infato-Juvenil pelo Meio Ambiente. Esse processo ocorreu no Centro de Treinamento em Alagoa Grande–PB, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado.

10/10/2010 - Contato com a coordenadora da Formação Continuada em Educação Ambiental do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, na Secretaria Estadual de Educação, em João Pessoa - PB.

Nesse primeiro contato procuramos saber da situação atual da EA no nosso estado e falamos da nossa proposta de pesquisa, acerca da formação continuada em EA, e da importância da sua colaboração nesse processo. Ela se mostrou interessada e totalmente disponível. E me informou que, em virtude do pequeno número de professores/as e alunos/as que compareceram a formação, promovida anteriormente nos três polos

¹ Esse Programa que teve a participação de monitores – estudantes de graduação - que orientavam ou realizavam o trabalho nas escolas, teve como produto: 2 trabalhos publicados no Encontro Paraibano de Educação Ambiental-2006, algumas monografias de conclusão do curso de Pedagogia e um relatório enviado ao MEC, pela SEDUC, que deveria compor uma publicação acerca das experiências exitosas no âmbito das ações educativas complementares.

organizados no estado – Sousa, Campina Grande e João Pessoa - uma segunda chance estava prevista para o final do mês de outubro, em João Pessoa, para os/as representantes das escolas de todas as Regiões de Ensino do Estado. Era uma forma de “gastar” os recursos financeiros e prestar conta, para não devolvê-los. Perguntei se podia participar, o que foi prontamente aceito. Posteriormente ela me telefonou informando que a formação havia sido adiada para os dias 23 e 24 de novembro/2010.

Nesse encontro solicitei a relação de professores/as e alunos/as que participaram do processo de formação, nas três etapas. Também iniciamos o diálogo acerca dos processos de formação continuada e Conferência de Meio ambiente na escola, que relataremos no próximo item.

Já que você representa a Comissão Organizadora Estadual da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente – COE nas três versões e coordena o processo de Formação Continuada em Educação Ambiental no estado da Paraíba, gostaria de estabelecer contigo um diálogo visando compreender a dinâmica desse processo, principalmente em relação à Formação Continuada de Professores, que vem ocorrendo após as Conferências.

2- OBSERVAÇÃO DO CURSO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EA

Essa formação ocorreu no Núcleo de Seleção e Treinamento da Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba - ESPEP, localizada no bairro Mangabeira VII, em João Pessoa-PB.

Programação do primeiro dia do curso (23/11/2010):

Chegamos cedo, havia poucas pessoas, uns cinco participantes, além da equipe de formadores. Na entrada do auditório estava servido o café da manhã. Já havia mais de uma hora e meia de atraso, para o início dos trabalhos, e o número de participantes ainda era pequeno. Foi pedido aos presentes – já impacientes -que tivessem um pouco de paciência, uma vez que vinham representantes das diversas regiões do estado. Mais uma hora de espera e só chegaram umas cinco pessoas.

Vale ressaltar que não foi distribuída uma programação do evento. Quando solicitei me foi fornecido um rascunho que constava: Credenciamento (8:00), Abertura

(9:00) Vídeo Aquarela do Brasil (Gal Costa), Palestra: A EA no contexto escolar (9:45), Coffe break (10:30) e Debate seguido do almoço (servido no mesmo local).

A coordenadora resolve iniciar, por pressão de um professor formador, e tenta apresentar uma música de abertura - Aquarela do Brasil, mas o equipamento não funciona. Ela se desculpa e inicia a abertura do evento bastante irritada e decepcionada pelo não comparecimento do público alvo, como expressou e acrescentou: “- Já n’outro polo, o de Campina Grande (parece-me), o número de participantes também não correspondeu ao total de escolas convidadas”. Fala que “o grande desafio da EA é transformar toda a teoria em um instrumento que provoque mudança na base”. E pergunta: “- quais escolas têm uma proposta concreta de EA, ligada ao currículo?” E responde: “- nenhuma seja estadual ou municipal”. E fala que constatou em visitas a algumas escolas que dizem ter uma Agenda 21 que estas não sabem nem o que significa. E convida a todos/as: “- vamos mudar a escola, a COM-VIDA, a comunidade... Tudo!”. Fiquei me perguntando: como mudar a realidade se não mudamos as nossas posturas? Se não aproveitamos nem o tempo de professores que vieram de diversos lugares buscando algo? Estes ficaram ouvindo desabafos de desencontros que eles não são responsáveis.

Outro professor-formador também fala irritado nesse momento da abertura sobre a baixa frequência. E destaca que “- o curso é de formação continuada, direito do professor, parece que não lutam por isso”. Destaca a “- falta de compromisso dos gestores para a liberação dos professores”. E acrescenta: “- ficamos tristes por tanto investimento de (cita o nome da coordenadora), temos dinheiro público que se não for usado vai ser devolvido”. Também se destacou falha dos Correios na entrega da correspondência.

Este momento foi bastante constrangedor. Ao invés de valorizar aqueles/as que estavam presentes - que em nenhum momento foram estimulados, valorizados - ficaram cobrando/reclamando dos que não vieram, perdeu-se muito tempo com isso. Perguntei sobre o conteúdo e a forma de encaminhamento do convite, tentando promover a reflexão sobre o processo, mas não percebi interesse na autorreflexão, nem uma vontade de refletir sobre as falhas do processo. Deu-se mais ênfase ao dinheiro “que poderia ser devolvido” que ao processo; à quantidade que à qualidade.

Analisando o conteúdo da correspondência enviada às escolas, percebemos que a frase: “- Pedimos aos gestores que indiquem os nomes de um professor e um aluno da segunda fase do Ensino Fundamental, que desenvolvam atividades relacionadas às

questões ambientais no âmbito da escola, da comunidade ou que estiveram presentes à terceira Conferência Infanto-Juvenil pelo meio Ambiente” limitava bastante as opções da escola. É provável que algumas delas não tivessem professor com esse perfil.

Em sua fala, a coordenadora destacou que na PB o trabalho de EA se torna mais efetivo a partir de 1997, quando o MEC promove o Curso de Agentes Multiplicadores em EA, do qual participaram representantes dos diversos estados, inclusive da PB – ela fez parte desse grupo. E desabafa: “- na PB não sei o que acontece... a cada ano diminui o número de escolas que realizam a Conferência de Meio Ambiente: 368 em 2003, 304 em 2005 e caiu para 185 em 2008. Nesta última, 30% das escolas não participaram porque perdeu o material que foi distribuído pelo MEC (um kit contendo vários materiais), pois cada professor levou uma parte para casa, depois não teve como juntar e organizar o processo.”

Percebemos que mais uma vez não se avalia o processo de entrega do material na escola, se houve atraso, se o conteúdo tinha relação com a realidade, a desmotivação do corpo docente e discente, a falta de tempo e outras questões que interferem na dinâmica da escola. Outra coisa que me preocupou foi a fala: “a EA é uma leitura muito fácil de fazer porque faz parte da nossa vida, o Jornal Nacional fala, as revistas, tudo... é muito fácil achar recursos para trabalhar”. Isso indica uma concepção de EA superficial, centrada na perspectiva informativa. Se apenas a informação fosse suficiente não estaríamos, hoje, com tantos problemas.

Também pareceu que a solução para a inserção da EA na escola é apenas financeira, pois se valorizou o Programa Escola de Tempo Integral Mais Educação - “Escolas Sustentáveis” pelo fato da “escola está recebendo dinheiro”. Sobre essa questão um professor participante falou: “Temos muita coisa já pronta. Enquanto estamos sentados aqui, discutindo, o planeta está se acabando, precisamos fazer acontecer. No município de Patos de um total de 45 escolas envolvidas nesse Programa, apenas 5 escolheram trabalhar com a questão ambiental”.

Outro professor reclamou: “Acho que estou aqui perdendo tempo, e olhe que tenho esperança na área, a COM-VIDA e Agenda são propostas boas de autogestão. O governo quer implantar mais não manda recursos, na prática não funciona. É uma proposta que vai detonar o prefeito... (porque exige uma análise crítica da realidade) Não podemos fazer nada sem recursos. Ex. trocar lâmpadas, melhorar as salas... Essa proposta

já está sendo colocada em prática na nossa escola desde o ano passado. Mesmo sem conhecer a COM-VIDA e Agenda, fizemos a arborização do colégio, o gestor é totalmente envolvido.”

Essas questões situam a EA nas contradições do capitalismo e da perspectiva neoliberal que leva a comunidade escolar a assumir obrigações que não são suas e isenta o poder público de cumprir com o seu papel. Como também questiona a efetividade de políticas que são impostas às escolas sem conhecer a realidade e sem o envolvimento da comunidade. Além de evidenciar a inquietude dos professores em relação a dinâmica do curso de formação.

Ainda sobre a baixa audiência no curso, outro Professor destaca a questão do tempo de professoras/es e da ineficiência de gestores, tanto das escolas quanto do país como um todo. Para ele a grande maioria dos professores trabalha em várias escolas, o período letivo apertado (final de ano), falta de informação ou falha de comunicação (as escolas estaduais não foram informadas). Destaca a “incapacidade dos gestores do país – joga tudo para a escola como se ela pudesse dar conta de tudo”. E acrescenta: “a coisa pública não funciona. Correios, responsável pelos problemas de comunicação do país e tem diretor que recebe o material e não passa para os professores”.

Também se destacou que a escola, hoje, não atende mais às necessidades como antes, quando o Estado assumiu a sua tutela que era da igreja. Também foi enfatizado “a necessidade da formação dos professores em EA, já que esta é trabalhada apenas como alternativa para cuidar do lixo, fazer horta escolar e promover a Semana do Meio Ambiente”. Como também que “o professor é acomodado”. Eu pergunto: será que é mesmo? Que condições lhe são oferecidas para trabalhar a EA na perspectiva da interdisciplinaridade/transversalidade?

Outra questão abordada foi a compreensão da escola sobre a formação continuada. Houve professor que perguntou se deveria repor as aulas do período que estava na formação, como exigiu o diretor da escola que trabalha. Isso evidencia que ainda não se percebe essa formação como direito, como propõe a Política Nacional de Formação Continuada Brasil (.....

É importante ressaltar que os participantes desse evento tinham direito a hospedagem e alimentação, além de ajuda de custo para transporte. Essas informações

constavam na correspondência-convite. Além de material de uso pessoal, bolsa, caneca, caneta e bloco de anotações.

No turno da tarde houve a divisão do grupo de professores/as e alunos/as. Os professores tiveram a seguinte programação:

- Palestra sobre a Carta da Terra e Aquecimento Global

Nesse momento houve discussão acerca da arborização urbana e do parâmetro da ONU - necessidade de duas árvores por pessoa - e uma polêmica acerca do aquecimento global: até onde é verdade o que se propaga a seu respeito? O que deixou os expositores meio desapontados e inseguros. Ao contrário do que se falou no primeiro horário - falar de EA é muito fácil – essa questão, como todas as outras relacionadas a questão ambiental, é extremamente complexa uma vez que se relaciona às contradições da sociedade capitalista. Também houve quem falasse: “- esse conhecimento nós já temos, o que vamos fazer aqui é ver como trabalhar na escola, não é?” Isso demonstra a necessidade de repensar a formação, centrada numa perspectiva informativa.

- “Coffe break” quando foi servido um lanche muito bom, com doces, frutas e suco.

- Oficina sobre COM-VIDA - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – o que é? Como organizar? E funções. Esse momento pareceu interessar mais ao grupo, uma vez que estavam ansiosos por algo que pudessem realizar nas escolas. Houve um comentário da coordenação acerca da COM-VIDA que foi trabalhada na formação em 2005 e este ano (2010) procurou pelo menos uma escola com essa comissão e não encontrou.

- As atividades do dia foram encerradas com o jantar e o deslocamento dos participantes para o hotel onde estavam hospedados.

Programação do segundo dia do curso (24/11/2010)

Aproveitando o tempo disponível, antes de iniciar as atividades, conversamos com professores formadores e professores-alunos.

- As atividades do dia iniciam com a apresentação “Vislumbre de Deus” um slide sobre a visão de natureza como criação divina.

- Oficina: Construindo Agenda 21 a partir da metodologia “Oficina do Futuro”², a partir das etapas: - a árvore dos sonhos: como é a escola dos nossos sonhos?, - as pedras do caminho: quais problemas dificultam a realização dos sonhos? E - as setas: quais os caminhos por onde queremos ir? Ou seja, quais ações. Essa atividade ocorreu em pequenos grupos.

Nessa atividade um aspecto que chamou-nos a atenção foi a grande dificuldade em conciliar os sonhos, os problemas das escolas e as propostas de ação, nos pequenos grupos, além da ausência de sonhos coletivos, uma vez que a realidade é percebida de forma diferente por cada pessoa e reflete a atual sociedade individualista. Como também evidencia que a construção da Agenda 21 na escola é um processo complexo que exige participação, diálogo, e o compromisso em assumir, de forma individual e coletiva, um programa de ações e responsabilidades que possam tornar a escola e a comunidade um lugar melhor para se viver.

- Almoço

- Plenária – socialização das Agendas construídas pelos pequenos grupos, avaliação e encerramento.

É importante ressaltar que nenhum/a professor/a participante dessa formação esteve em outro momento de formação em EA, todos/as estavam ali pela primeira vez. E não houve proposta de continuidade desse momento, cada um saiu com a responsabilidade de multiplicar a formação na escola. O que nos leva a questionar a perspectiva de continuidade dessa formação. É continuidade de que? Como também a visão naturalista da EA, evidenciada na observação de um professor de História, participante do curso: “- eu vim para essa formação porque não tinha outro professor da área com disponibilidade para vir”. Qual a área da EA? A Biologia?

² Uma metodologia elaborada pelo Instituto ECOAR para a Cidadania.

3 - DIÁLOGO COM A COORDENADORA DA CONFERÊNCIA INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE E DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PB - EM 28/11/2010

- Legenda: P – Pesquisador
C – Coordenadora

P – Como coordenadora da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, na PB, gostaria que você apontasse algumas potencialidades desse processo.

C – Eu acho que a potencialidade mais importante que aparece nesse momento de Conferência são os projetos já elaborados pelas escolas. Esse é o momento de dar visibilidade a esses projetos, então é importante por que há uma discussão... Geralmente as escolas que se envolvem com a Conferência são aquelas que realmente trabalham com essa temática, que já têm compromisso com essa questão. É... O momento que a gente tem para valorizar o aluno na sua prática... Por que o aluno é muito esquecido! Eu acho que a única política que existe que o aluno participa e decide dentro da questão escolar; é na prática o que chamamos de “Protagonismo Juvenil”, estar na Conferência do início até o final, sugerindo, discutindo, participando e buscando assim, mudar posturas... Inverter papéis. Eu acho que os alunos chegam preparados pra mudar até as posturas dos professores, da escola e da própria comunidade escolar. Então acho que é uma oportunidade mesmo do jovem, até por que o compromisso maior é com ele, por que nós já fizemos o que fizemos; nós não tivemos a oportunidade de ver a questão ambiental dessa forma, preventiva... A gente já está convivendo com os danos reais... Tudo que a gente vê de aquecimento foi da nossa geração, porque não existia até então um espaço para discutir mudanças de posturas, fazer campanhas, então eu acho que o aluno tem esse espaço, eles voltam pós-conferência, com essa vontade de contribuir como ator mesmo e não como um simples...éééé... Como é que eu diria pra você? Como simples espectador. Mais ele participa, ele se envolve, ele cobra por que ele fica com subsídio que oferecemos, tanto ao professor quanto ao aluno, para que ele possa até se contrapor a uma política que não seja aquela que seja defendida, por exemplo, pelas próprias Conferências. Então eu acho que há um compromisso, acho que a Conferência permite, ela abre esse espaço para que o jovem se posicione, que ele se veja lá dentro e.... assuma esse papel. A Sensibilização; eu acho que se sensibiliza, fica alguma coisa. Acho que por mais que eles saiam de lá e a gente não veja o resultado em curto prazo, mas, à longo

prazo há mudança de atitude, talvez tímida aqui ou ali, mas eu acho que...não se sai a mesma pessoa depois de um encontro, depois de uma participação, numa Formação Continuada ou em uma Conferência infanto-juvenil. Eu acho que há um compromisso.... Você sai dali comprometido e é fundamental isso, é muito importante.

P – Em relação às limitações ou dificuldades encontradas durante o processo, você observou algo...

C – A questão maior é garantir no PPP / já garantir no planejamento escolar. Mas a escola não tem essa preocupação de garantir já no seu PPP, garantir que a cada ano a temática ambiental seja trabalhada não de forma pontual, mas que ela seja trabalhada de forma efetiva, que ela venha no dia a dia da escola, sempre que surja uma preocupação ambiental, que seja tratado de forma transversal mesmo; essa transversalidade, interdisciplinaridade que é tão discutida e é tão defendida, infelizmente, ainda não acontece na prática, ela é um discurso bonito né... A gente encontra esse discurso em vários lugares, mas na prática ela ainda não acontece / não é... feita. Não é praticada a questão da interdisciplinaridade nem da transversalidade.

P – Vitória, em relação ao processo da Conferência, nas diversas etapas, desde a mobilização, realização das conferências nas escolas, seleção dos trabalhos, até a etapa nacional e retorno dos estudantes para as escolas, houve alguma dificuldade?

C – Gorete, a dificuldade só se encontra na questão da política da escola. Eu acho, assim, como na escola ocorrem muitas mudanças de diretores... Aquele que às vezes tem o compromisso com a causa, sai e chega um outro que prioriza outras coisas. Cada um tem suas prioridades e as vezes um tem o discurso ambiental, já o outro não trás isso na sua formação. Isso também ocorre com o próprio professor se ele não for comprometido. Como falei pra você, se ele não tiver isso como compromisso, assumido como postura enquanto é...colaborador de mudança, ou como participante mesmo, ativo dessas mudanças a coisa não acontece. Então a dificuldade está muito muito muito na postura da escola. Se há compromisso da escola, isso é feito no momento do planejamento da escola, já é garantido. E é essa a grande discussão do MEC, ele pretende que no currículo isso seja garantido.. / tanto é que existe uma discussão nacional e já está para ser votada, inclusive, no Conselho Nacional de Educação a inclusão da educação ambiental permeando o currículo, não como disciplina, de jeito nenhum! Mas como uma temática... Ela está no currículo, mas não está na elaboração do planejamento. Ela está no discurso, o

que é a grande dificuldade... E muita coisa está no discurso e só não se efetiva por que não tem nada que garanta. Eu acho que, pra garantir espaço, teria que estar no currículo, orientado no currículo.

P – Eu gostaria que você descrevesse, em poucas palavras, o processo da Conferência.

C – Na Conferência... o pontapé inicial geralmente é dado / pelo MEC / pelo Ministério...quando o MEC convida os representantes das instituições, das secretarias, pra ir até Brasília discutir junto com eles o formato ou a dinâmica das conferências. Então sempre o primeiro passo dado é o convite para que os técnicos das Secretarias estejam lá pensando todo o processo de Conferência. O segundo passo é a elaboração das cartilhas (que orientam o passo a passo da Conferência nas escolas) que é feito também pelo MEC, que fica responsável para elaborar as cartilhas; o segundo momento é o envio dos recursos para os estados que permitem que as Secretarias de Educação com a coparticipação do Governo do Estado faça as Conferências nas escolas, mas antes disso há oficinas de pré-conferência. Para as oficinas de pré-conferência que vai acontecer ano que vem, convidamos para orientar, os diretores das escolas... O momento de pré conferência havia em outros estados. Na Paraíba, não! Na Paraíba, vai ser o primeiro momento por conta de questões administrativas, de liberação de recursos, de contrapartida, não de apoio, o apoio sempre existiu... mas por questões administrativas da própria Secretaria as oficinas não foram feitas nos anos anteriores... Aliás, faço uma ressalva: só houve na primeira Conferência em dois mil e três; em dois mil e cinco e dois mil e oito não houve! Não aconteceu...

P – Então essa oficina você chama...

C - É uma oficina de pré-conferência, é uma preparação para que os diretores saibam encaminhar corretamente o material quando chegar na escola, para a realização da conferência; então eles irão chamar os professores da escola e vão orientá-los na elaboração da Conferência. Depois disso vem o outro passo que é a Conferência Estadual que é a que nós iremos fazer... A gente faz primeiro a da escola.

P – Então após a oficina de Pré-conferência ocorre a Conferência na escola?

C – É. E depois, as Conferências Regionais. Nós faremos... Já temos um PTA, temos tudo já encaminhado, faremos nas quatorze regionais... Desculpe aí! Nas quatorze gerências de ensino haverá as conferências regionais.

P – Essa Conferência Regional houve nas anteriores?

C – Não. E agora faremos pela primeira vez uma Conferência Estadual. E depois disso, na Conferência Estadual, nós escolhemos os vinte e cinco alunos que irão participando da Conferência Nacional em Brasília.

P – Anteriormente, após a realização da Conferência na escola qual era o passo seguinte?

C – O Passo seguinte era: nós da COE (Comissão Organizadora Estadual) escolhíamos os melhores trabalhos, lembra? Esse formato não vai mais existir. A gente vai escolher durante a Conferência Estadual os vinte e cinco melhores trabalhos.

P – A escolha desses trabalhos, anteriormente, era um processo fácil, difícil... Como é que você avalia?

C – Era pela proposta. A proposta que tivesse mais coerência com os temas da conferência, que tivesse a ver com a realidade local, que tivesse fundamento e se a proposta fosse realmente concreta, pudesse acontecer de verdade, não uma coisa muito além das possibilidades de acontecer, escolhíamos aquela proposta que exatamente tivesse o pé no chão, que tinha realmente a possibilidade de acontecer. E o processo de seleção exigia mais mão de obra, mais pessoas envolvidas pra escolha; por que a gente recebia trezentos e poucos trabalhos e tínhamos que nos debruçar e ler cada proposta pra escolher cem; das cem melhores propostas escolhidas pela COE, as vinte e cinco finais eram escolhidas pelo “Coletivo Jovem de Meio Ambiente”. Agora o processo é mais democrático por que a escolha vai ser feita a partir das apresentações e da defesa de cada proposta pelo aluno(delegado), cada escola vai ter que defender sua proposta e aquelas propostas que acharmos(COE) mais viáveis para discutir nacionalmente serão as escolhidas.

P – Resumindo: o processo inicia com a mobilização de professores e alunos que fazem a Conferência na escola, encaminham a proposta para a Comissão Organizadora Estadual pra ser avaliada. Se for escolhida vai a Brasília, se não, o que acontece na escola?

C – A escola é quem enviava pra gente.

P – Então, acaba aí?

C – Não. As escolas recebem um certificado de participação do MEC, todas as escolas que estavam no registro do MEC como participantes do processo de Conferência no Estado da Paraíba receberam a certificação de participação. E depois vem a formação continuada para dar aprofundamento...

P – Espere aí. Ainda falta a Conferência Nacional.

C – Ah! Na Conferência Nacional eles têm oficinas e discutem na plenária todos os documentos gerados; por que é gerado relatório de tudo que foi pensado; além da carta de responsabilidades da Paraíba... Carta de responsabilidades Nacional.

P – Eles estão organizados por estado ou são todos juntos?

C – São todos juntos, mas os estados são chamados / convidados a apresentar suas propostas. Há esse momento onde os estados são convidados; por exemplo, Nordeste todos juntos; Norte todos juntos; Sul todos juntos... Estão, buscando assim, unir espaços diferentes e gerar temáticas diferentes. Na primeira conferência foi oficinas de rádio e educomunicação e grafiteagem..

P – Eu queria entender melhor a dinâmica aqui no Estado. Como é a organização pra levar os jovens à Brasília? O apoio da família, da escola? Existe alguma dificuldade?

C – Não... Até hoje no nosso estado nós não enfrentamos nenhuma dificuldade, até por que os pais, no processo de Conferência, já têm ciência de que tem que liberar os filhos para viajar. Caso aquela criança não seja autorizada pelos pais para viajar, já são desligados na própria conferência. Para viajar, os pais assinam um documento, em cartório dizendo que autorizam. Inclusive tem uma autorização de uso da imagem... Todo mundo sai daqui documentado, com uma equipe de quatro adultos, no caso um adulto homem que acompanha os meninos, uma mulher que acompanha as meninas. Tem o coordenador de educação ambiental da Secretaria, tem também o acompanhante que é escolhido pela COE, e um representante acompanhante indígena.

P – E o resultado, o retorno?

C – Na volta, eles retornam com o compromisso de exercer o papel de multiplicador, Gorete. Esses jovens-delegados a partir daquele momento, tem por missão multiplicar o que eles viram, o que eles assistiram para as escolas do seu município e cidades próximas.

P – Tem havido um acompanhamento desses jovens? Algum momento de saber se eles conseguiram caminhar ou não?

C – Só mesmo de forma esporádica, não há uma dinâmica mesmo, assim... De vez em quando recebemos projetos de EA dessas escolas... Olha... Um dia desses fui participar de um encontro organizado por um jovem-delegado da cidade de Paulista-PB, ele elaborou um momento de atividades de educação ambiental e oficinas, que culminou com um desfile de roupas biodegradáveis e várias coisas interessantes...

P – A escola elaborou uma proposta que foi encaminhada para uma Conferência via comissão estadual. Qual a visibilidade que essa proposta tem na escola?

C – Gorete, como ela foi discutida no momento de Conferência, onde toda escola está envolvida, a visibilidade só ocorre naquele momento de Conferência. Porque a orientação é que toda a escola participe do processo, e no momento de Conferência toda escola é mobilizada para contribuir e estar todo mundo junto nesse momento de discussão, escolhendo inclusive o seu delegado que vai representar aquela escola nacionalmente. Então é um momento onde toda a escola participa.

P – OK! Agora eu queria que você falasse um pouco da formação...

C – Eu acho, Gorete, que a formação continuada, é importante para se fazer esse levantamento da efetivação das propostas elaboradas na conferência. Porque se convida também as escolas para a Formação Continuada que estiveram nas conferências anteriores e é o momento de cobrança, é o momento de perguntar: “o que é que vocês fizeram? o que estão fazendo?”

P – Então, seria o momento de cobrança...

C – É. O momento é também de cobrança, mas o objetivo maior é a formação da COM-VIDA e da Agenda 21 escolar que é o “carro-chefe”; mas na nossa fala inicial a gente faz esse recorte e cobra das escolas as propostas elaboradas e os encaminhamentos.

P – Em linhas gerais, como é que você vê esse processo de formação? Você acha que os objetivos têm sido alcançados?

C – Gorete, eu vou ser sincera a você... Nós que fazemos a educação ambiental, gostaríamos de ter mais apoio, ter mais reconhecimento... falo ter mais apoio no sentido

financeiro, pois “apoio mesmo” a gente tem; quem me procura aqui, sabe que tem uma coordenação de educação ambiental, mas é preciso garantir as condições pra que a gente esteja mais presente nas escolas. Então sem apoio financeiro a coisa não caminha da forma que desejamos, chamando todas as escolas e cobrando responsabilidades. O que é que vocês fizeram até hoje?... Por exemplo, eu acho interessante que independente dos recursos vindos do Ministério, já que só trabalhamos com recursos do Ministério... a Secretaria deveria garantir recursos no seu PTA, ou melhor, no seu PAR para que possamos ter mais momentos com essas escolas, momentos para avaliar, para cobrar e para colaborar com o aprofundamento das questões.

P – Você acha que esse momento de dezesseis horas na formação é suficiente?

C – Gorete é... Sim e não! “Sim” porque se consegue levar tudo que achamos importante para conhecimento e discussão e “não” porque não dá tempo para aprofundamento. Entendeu? Então, fica muito assim é lançada a questão, mas não dá tempo para aprofundamento há muitos questionamentos e temos uma carga horária a cumprir. Mesmo assim a programação a gente consegue vencer, mas não com a qualidade que gostaríamos.

4 - OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

Durante visitas às escolas, desde os primeiros contatos com a direção ou realização das entrevistas, conversamos com professores/as e equipe técnica observando o cotidiano, visando responder às seguintes questões:

As escolas conseguiram programar a COM-VIDA e a Agenda 21, objetivos da Formação Continuada em EA? Quais fatores potencializaram ou limitaram esse processo? Como é organizado o espaço físico nessas escolas? Ele contribui para o desenvolvimento integral da criança na perspectiva do cuidado? Nos contatos com as equipes das escolas obtivemos os seguintes comentários:

“- Tem muitos projetos para a escola atender, precisa de um responsável. O professor se acha muito sobrecarregado com os projetos da rede e ele não tem tempo para acompanhar” (Gestora, EAP2). Ela faz referência à diversidade de projetos tanto da SEC, quanto da iniciativa privada, que chegam à escola. Ao que parece, a COM-VIDA e a Agenda 21 não são percebidos como propostas da rede.

Dia (20/10/2011), visita a uma Escola do Polo um, que não foi incluída no cenário da pesquisa, mas que decidimos registrar algumas cenas observadas em virtude da sua importância para esse estudo, pois evidenciam a necessidade de (re)pensar novas formas de ser professora e professor. Quando chegamos à escola para falar com o professor do EF que havia participado da formação, fui encaminhada para a sala dos professores, para aguardar o professor que estava em sala de aula.

Ao chegar à sala dos professores, me surpreendi com a presença de duas crianças pequenas (uma menina e um menino) e estabelecemos o seguinte diálogo: perguntei-as o que faziam ali, a menina respondeu: “ele está de castigo porque bagunçou na sala e eu vou ficar aqui porque ele. Ele é meu primo”! Perguntei ao menino: você está percebendo como sua prima está sendo solidária e cuidando de você? Ele não respondeu, pois estava com muita raiva. Aproximei-me e perguntei por que havia bagunçado na sala e ele me respondeu, com tom de raiva: “aquele menino fica me chamando de ‘delegado batoré’³ e eu não gosto!”. Perguntei se já havia falado para o colega que não gostava de ser chamado dessa forma, ele disse que sim, e que também havia falado à professora e mais umas quatro pessoas da escola (citando os nomes) e “ninguém fez nada!”. Conversei um

³ Esse era o nome de um personagem em uma novela da TV Globo.

pouco com as crianças sobre a questão. E o incentivei a não desistir, que não aceitasse aquela situação, mas procurasse ajuda de um adulto. Depois conversei com a supervisora da escola sobre a questão e tive a impressão que a escola está tão acostumada com aquelas situações que nem dá importância.

No mesmo dia vi outra criança com sua bolsa sentada em um banquinho, no pátio da escola, bastante chateada. Aproximei-me e perguntei o que havia acontecido e ela falou: “só por que fiquei perto da menina, estão me mandando embora prá casa”. Este fato nos faz pensar acerca do que estamos fazendo, em nossas escolas, para garantir o direito da criança à educação de qualidade, como preconiza a Constituição Federal (1988), a LDBEN e também o ECA sobre os direitos da criança.

Este fato evidencia a invisibilidade da criança na escola. Ela “grita” por meio da “bagunça”, na maioria das vezes para chamar a atenção, pedindo socorro e parece que ninguém a escuta! Parece que nós professoras/es estamos tão atarefados, no nosso modo-de-ser-trabalho que nos distanciamos e não percebemos o outro. E que na escola não há lugar para os sentimentos. Também mostra, pela atitude da menina, que a criança não perdeu essa característica humana do modo-de-ser-cuidado. Por isso precisamos rever nessas instituições o lugar do *cuidar* em sua inseparabilidade do *educar* como propõe as DCN Gerais para a EB (BRASIL, 2010).

- ESCOLA “B” DO POLO 1

Chegamos à escola no entre turno e ficamos aguardando a diretora que havia saído para o almoço. Havia apenas uma funcionária que estava no portão pastoreando um grupo de cerca de 20 crianças pequenas para não entrarem na escola. Perguntei por que elas estavam ali espremidas num pequeno espaço entre o portão que dava acesso a rua – de um trânsito intenso - e o portão de entrada da escola, em pé, ou sentadas no chão, alguns com a bolsa nas costas, virando os depósitos de lixo, subindo no portão ou brigando (“chamando palavrão”, como falou uma menina, ao denunciar e indicar a criança “infratora”) e ela irritada, ameaçando as crianças de não deixar entrar na escola ou merendar. Falou-me: “- não gosto de lidar com esse povo, sou da Biblioteca, mas como não tem quem fique com eles...”. Perguntei se já haviam almoçado e porquê não ficavam dentro da escola, ela informou que tinham almoçado na escola e não podiam entrar porque não havia quem cuidasse delas; as crianças eram do Programa Mais Educação e estavam esperando o início do outro turno. Saí para almoçar pensando na situação de

abandono daquelas crianças e me perguntando: o que estamos fazendo com nossas crianças?

Quando retornei, as crianças ainda estavam lá. Já muito inquietas e irritadas, duas bem pequenas chorando e a funcionária passando o celular para que falassem com a mãe dizendo que o menino chorava porque estava com dor de dente e a irmã chorava com “pena” dele. Na verdade estavam chorando por se sentirem abandonadas, pois quando perguntei à criança se podia fazer algo para ajudar ela falou: “- quero ir para minha casa, quero a minha mãe”. Quanto questioneei porquê se faz isso com uma criança deste tamanho! Uma mãe que estava acompanhando a cena criticou a família que abandonava os filhos na escola. A direção da escola justificou que havia falta de funcionário. Ou seja, aquela situação é percebida como algo normal ou culpa da família. Não se percebe a falta de responsabilidade da escola em adotar um Programa e não oferecer condições dignas para a sua execução, nem as políticas educacionais que são encaminhadas sem se pensar na realidade da escola (Em 17/04/2012).

- ESCOLA “A” DO POLO 2

A escola está em reforma e funcionando em condições precárias... Tem duas turmas de EI. (Em 06/06/2011)

Segundo a professora da Educação Infantil, em três anos que ela esteve presente na escola os projetos são voltados para atividades; nunca teve oportunidade de participar ou tampouco ouviu falar em Formação.

O projeto de Meio Ambiente na escola é este mês; há o planejamento de uma parada, porém a Secretaria não quer mais. Dentro do projeto Meio Ambiente trabalha-se as plantas. Inclusive, no momento da nossa visita, os alunos pintavam o desenho de uma grande flor e perguntavam à professora quais cores utilizar. Uma aluna diz estar cansada e a professora manda que volte à mesa e termine seu desenho.

Na hora da cobrança o foco é a Educação Infantil, mas na hora dos projetos esse nível é esquecido. No município há prioridade dos programas nas creches. (em, 06/06/2011)

A COM-VIDA não funciona. Faltam encontros na Agenda-21. Não houve a implantação das propostas da Conferência na escola, pois o professor formado foi transferido, mas mesmo antes disso não conseguiu mobilizar a escola.

A escola não funciona integralmente, é como se cada turno fosse uma escola diferente. Os professores encaram os projetos como algo a mais e, como já tem muito a se fazer, acabam não se envolvendo com projetos.

Ao voltar à escola na segunda etapa de pesquisa a fim de entrevistar a professora da Educação Infantil, observamos que ela limpava a área interna da escola com alguns alunos e alunas sob o sol quente, mostrando sua vontade de fazer algo em relação ao Meio Ambiente. (Data: 08/06/2011)

O Curso de Formação acerca do Jornal Escolar para o Ensino Fundamental não faz referência à Educação Infantil; a Educação Infantil força sua entrada nesse contexto por ser obrigatório apenas para o Ensino Fundamental. A Professora diz que participou de Formações, mas não encontrou significado nelas, pois não incluíam em nada a Educação Infantil. O projeto hoje está sendo deixado de lado para diminuir a angústia nesse sentido de exclusão.

Outro ponto citado foi a diferença no tratamento pela Secretaria de Educação para com creche, pré-escola e escola. Nas creches tudo é pensado para a Educação Infantil e na escola há falta de interesse só é incluída se, por acaso, sobrar espaço.

“- Enquanto que na creche tem o pensamento que é apenas “cuidar”, na escola falta o mínimo desse pensamento. O cuidado, a roupa limpa, o ambiente, o refeitório, a sala decorada; a Educação Infantil dos sonhos seria isso tudo junto.” (Data, 07/10/2011)

Chegamos à escola no horário do recreio e ficamos impressionadas com a cena: um grande número de crianças - de diversas faixas de idade - correndo, umas atrás das outras, sem rumo, como se quisessem apenas se mover, por não ter outra coisa a fazer. Outras se agredindo, violentamente e algumas, principalmente as menores, acuadas em um canto, assustadas. Não havia nenhuma opção de brinquedo ou entretenimento só o espaço vazio e sem cor e o corpo das crianças. (Data, 10/10/2011)

Correria na escola com algumas crianças fora da sala de aula se escondendo. Perguntei se esperavam a professora e eles disseram “- ela saiu da sala pra ir na secretaria

levar uns meninos que tavam fazendo safadeza atrás da escola”. Fui à secretaria onde uma criança me falou que estava de castigo e outras (dois meninos e uma menina) ouvindo o sermão da professora e da orientadora acerca da “safadeza”: um beijo.

Um beijo que “-só pode ser no rosto. Na boca só pode quando casar e se acontecer novamente vou chamar os pais, já pensou como vai ser?!”, disseram elas.

Fiquei pensando: a telenovela tem nome “Aquele Beijo”, os beijos estão nas propagandas, nas ruas, nas conversas, em todos os lugares. E o que a escola faz? Como trabalha este tema? Perguntei à professora e à orientadora o que devia ser feito nesses casos, como elas viam essa questão, se não seria um motivo para se discutir em sala e a orientadora falou: “o problema é a família que não educa!” Perguntei: “- e o nosso papel?” e ela falou “-a gente faz...” (Data, 03/11/2011)

Durante o recreio, duas crianças da pré-escola se bateram e em uma delas cresceu uma inchaço na cabeça, a professora pediu a outra criança que pegasse gelo na secretaria, porém esta não voltou mais e, incomodada com a situação, fui à secretaria pegar o gelo e quando cheguei lá não havia gelo e nem ninguém no local.

As crianças grandes e pequenas correm largadas pelo pátio. Não há brinquedos, apenas seus corpos para correr, agarrar e empurrar aos outros. Ao final do recreio formou-se uma aglomeração confusa de crianças e professores, me aproximei para ver o que acontecia: um menino estava bravo, este havia cutucado as meninas com um pedaço de pau e a professora falou gesticulando e brava com ele “-vou cortar seu pinto!”. Ele ficou enfurecido e foi pegar um pau para bater nela, a professora o pegou pelo braço com bastante força e o levou à secretaria para ficar de castigo.

A sensação que tive foi de que a escola estava totalmente abandonada, com total ausência de cuidado com o outro, um contexto de desumanização que chega à barbárie (Kramer, 2007).

Como desenvolver a Pedagogia do Cuidado em uma escola que não cuida de seus alunos?

Precisamos formar o educador para o trabalho humano. (Data, 03/11/2011)

Passamos na escola para combinar com a professora da Educação Infantil um horário para concluir a entrevista. Ao chegar à sala a professora estava em um canto, com

outra funcionária da escola depilando sua sobrancelha, e as crianças dispersas na sala: umas sentadas na mesinha brincando com dominó - ou melhor, apenas jogando as peças umas nas outras porque não sabiam jogar - outra folheando um livro, outras conversando e muitos materiais: lápis, giz de cera e brinquedos jogados no chão. Fiquei sem graça e me dirigi às crianças, tentando ajuda-las a organizar o jogo. A professora levantou rápido e começou a pegar as coisas do chão se justificando: ‘- que bom, você chegou mesmo no desmantelo, eu estava terminando a outra sobrancelha que não deu tempo no horário do recreio, não podia sair assim, com uma feita e outra não!’. E foi mandando as crianças se sentarem e organizarem as peças dos jogos que estavam espalhadas por todos os cantos da sala. Quando perguntei sobre um horário mais adequado para a entrevista, ela falou: ‘- deixa ver se eu controlo eles que a gente faz’. Não aceitei essa proposta e marcamos para outro dia. Saí dali me perguntando qual o horário que a professora se preocupa, ou melhor, assume a sua responsabilidade com a aprendizagem das crianças. Pareceu que basta apenas dar algo que ocupe as crianças, ajude no entretenimento e sirva para acalmá-las. (Data, 25/11/2011)

- ESCOLA “B” DO POLO 2

Há duas turmas de EI (Pré-escolar I e II) no turno da tarde.

A escola não conseguiu implementar a COM-VIDA nem a Agenda 21.

Chegamos à escola com o objetivo de localizar a professora que participou da formação e fomos encaminhados à Assistente Social. Conversamos com ela sobre a Agenda 21 na escola: “- não tem nada no turno da tarde, o que estão trabalhando é o Projeto Cooperjovem, relacionado ao trabalho cooperativo e a convivência”

“- Estamos concluindo o Tema MA; não foi possível fazer a culminância por conta do período junino”.

Sobre o que não contribuiu para a efetivação da COM-VIDA e da Agenda 21 na escola:

“- O não aprofundamento – as informações não são consistentes, o aluno vivencia mas não consegue levar para dentro de casa e da comunidade. Exemplo: vêm as propostas de reciclagem, mas são pontuais, o tempo é curto, devia ser constante, interdisciplinar. Como exemplo, a dengue não tem a ver como o MA?” (Data, 20/06/2011)

Ela avaliou a proposta da Formação da seguinte forma: “- devia se pensar em um programa contínuo com a formação do professor e da comunidade. A professora foi para a formação e as informações foram pulverizadas. Houve as oficinas, formação de grupos e ficou só nisso. A ideia não foi encarnada – não houve sensibilidade – tem que ser Educação Ambiental. A metodologia da COM-VIDA é bem estruturada, mas faltou monitoramento. Espaço na escola? Não existe, a escola é conteudista. A professora não tem tempo – vai a outras escolas – na escola todo mundo é tarefeiro, parar para a formação é um privilégio.” (Data, 20/06/2011)

- ESCOLA “A” DO POLO 3

A escola apresenta três turmas de Educação Infantil. Não tem nada de COM-VIDA e Agenda 21. São limitações às suas execuções: profissionais sem disponibilidade de tempo para a mobilização dos demais e recursos financeiros.

Não oferece espaço para brincadeiras. Não há um refeitório ou mesmo mesas onde se ofereça a merenda; as crianças têm que merendar no chão. Apenas o turno da manhã (da Educação Infantil ao 5º ano) tem o projeto Reciclar é Preciso.

Uma das professoras mostrou-se muito empenhada e dedicada “- eu acho que o ambiente na educação é muito bom porque se discute tudo” e não percebe limites ao seu trabalho; é uma pessoa que acredita na educação e diz que a Educação Infantil é a base de tudo. Quanto à proposta da Formação, a professora não passou para o turno da tarde, apenas para o da manhã.

A respeito da Formação Continuada em Educação Ambiental, a professora acrescentou: “houve falta de sintonia entre os professores pessoas que fizeram a Formação, houve falta de planejamento, houve momentos em que elas se contradiziam”. (Data, 06/12/2011)

5 - O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

(Figuras 01)



Síntese das ações do Programa Mais Educação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Atividades de Educação Ambiental realizadas pelas escolas

6 - SITUAÇÕES DE AUSENCIA DE CUIDADO NA ESCOLA

(Figuras 02)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM O CUIDADO NA ESCOLA

(Figuras 03)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Professora acompanhando o recreio

APÊNDICE E
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ENTREVISTA Nº 01 – ESCOLA “A” – POLO 2

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - TURMA: PRÉ-ESCOLAR

Data: 03/11/2011

E – Boa tarde, professora!

P – Boa tarde.

E – Qual seu nível de escolaridade?

P – Eu tenho ééé Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Pós-Graduação em Psicopedagogia.

E – A sua faixa de idade se situa entre: vinte e vinte e cinco; trinta e trinta e cinco ou... (interrompida)

P – Eu tenho trinta e oito... Vou fazer trinta e nove já.

E – Uhum. A sua situação funcional no município?

P – Eu sou funcionária efetiva nos dois turnos.

E – Você trabalha em outro local?

P – Não. Só aqui, são os dois horários no município.

E – Você acha que trabalhar os dois horários na mesma escola ajuda na tua prática?

P – Na realidade eu tô trabalhando os dois horários na mesma escola, este ano! Que até ano pass / aliás, o início deste ano eu ainda estava com duas realidades diferentes.

E – Então?

P – Eu gostava assim... Eu gostava dos dois locais de trabalho porque você sempre pode comparar e fazer paralelo, essas duas realidades né... Mesmo sendo duas escolas ou uma creche e uma escola você tem como comparar realidade diferente. Já com os dois horários na mesma escola você tem aquela parte de ser cômodo pra você né: os dois horários na mesma escola, na mesma sala, na mesma equipe então é tudo mais fácil de lidar é mais fácil de... ééé como diria assim? - Mais fácil de organizar o seu dia a dia.

E – Dar continuidade ao trabalho, não é?

P – É. Mas que, assim, as vezes eu sinto falta da outra realidade também.

E – Pois é. A tua formação inicial (Pedagogia) lhe preparou para trabalhar a Educação Ambiental na escola?

P – Não...!

E – Nada mesmo? Você acha que esse aspecto da questão ambiental dos problemas que estão aí, a educação ambiental não foi trabalhado?

P – Assim, por queee... a gente fez muita coisa né que desperta pra esse lado, mesmo porque é o dia a dia, é o que a gente ta vivendo é o que a gente ta passando pela nossa realidade, só que assim em vez de você tá sendo preparado de como lidar em cada situação, como trabalhar / porque querendo ou não a gente sabe que no dia a dia falta né esse apoio... Aí eu sinto falta na formação dessa questão!

E – Participou do curso de Formação Continuada em Educação Ambiental do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas?

P – Não.

E – Você ouviu falar desse Programa aqui na escola?

P – Eu acho que foi o mesmo projeto que a outra professora participou que tinha... / assim ela tinha muitas pessoas que ela própria trazia pra escola que envolvia o resto da equipe, que a gente procurava trabalhar...

E – Esta outra professora era da Educação Infantil?

P – Não, da educação infantil não. Era outra professora de outra turma.

E – Mas, assim, em algum momento envolveu a educação infantil? As crianças pequenas participaram de alguma coisa desse projeto?

P – Porque os projetos quando eram preparados na escola geralmente ele vem no geral né, como agora é pra todas as turmas, todos os professores e cada um direciona de acordo com o nível da turma.

E – Ok. Então você participou desse momento...

P – (interrompendo) Não.

E – Da Conferência de Meio Ambiente na escola vocês participaram? (corrigindo) A turma de educação infantil não foi envolvida em dois mil e dez da Conferência ...

P – Sei que não participei. E muitas vezes tem situações que acontecem que quando a gente sabe que ta acontecendo já é em cima da hora ou já passou.

E – Ok. Você participou de outro curso de formação em Educação Ambiental?

P – Não.

E – No período anterior você me falava...

P – (interrompendo) Sim... Agora no Seminário de Educação Infantil, acho que na semana passada, a gente terminou...Tinha a formação que era só dois dias, por oficina, com o pessoal da Secretaria de Educação.

E – Era oficina?

P – Era praticamente um minicurso... foram dois dias...

E – Foi bom esse curso?

P – Foi. Foi, assim... que as pessoas que ministraram organizaram muito bem né... tiveram uma ideia ampla porque nós já temos tanto conhecimento né... Aliás um grande conhecimento em Educação Infantil, mas assim eu queria mais!

E – Você acha que este curso conseguiu lhe ajudar? Ou seja, o foco era a educação infantil?

P – Era. Mesmo porque assim... A semana toda foi pensada pra educação infantil... aí eu não sei se o tempo (dúvida)... não sei alguma coisa não ficou... / eu achei pouco!

E – Achou pouco, por quê?

P – Né, mas aí jááá ... O fato de terem pensado já é alguma coisa.

E – Sim, foi a primeira vez que aconteceu?

P – Pelo roteiro eu creio que foi, porque das outras eu nunca tinha prestado atenção... eu nunca vi né... lá não! A não ser que eu não tenha prestado atenção que geralmente / as vezes passa também... e quando vem o roteiro você vai direto naquele que você quer e as vezes não presta atenção nos outros.

E – É verdade. Você acha necessária a formação continuada?

P – Com certeza!

E – Por quê?

P – Porque aqui na escola e geralmente nos outros locais eles dizem o seguinte: “a pré escola é a base de todas as outras turmas”. Não é isso que a gente mais escuta?

E – Uhum.

P – Então tem aquela cobrança, você tem que fazer um trabalho bem feito né com uma certa base concreta pra que eles levem pra frente... Mas aí se não tem essa preparação lá na pré escola? Aí já fica quebrado o trabalho né?

E – É verdade. Você sempre participa quando tem curso de formação continuada e acha que ajuda nesse processo?

P – Sempre que é permitido a gente vai né... Aqui na escola só tive só um.

ENTREVISTA Nº 01 - ESCOLA “A” POLO 2 - CONCLUSÃO
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - TURMA: PRÉ-ESCOLAR

Data: 28/11/2011

E – Professora, vamos concluir a entrevista que iniciamos no dia 03/11. Nós estávamos falando sobre a formação docente em Educação Ambiental e você me falou de um curso que participou no Seminário de Educação Infantil. Você conseguiu trazer alguma coisa pra sua prática desse seminário?

P – Na realidade eu ainda não parei pra planejar essa situação, porque assim, a escola tá do jeito que tá, né?... Então tudo que é voltado pra sala da aula dá pra trabalhar, mas quando você que ir além do espaço da sala de aula não dá.

E – Por conta da reforma, não é?

P – Da reforma! O ambiente tá complicado... Tem pedra... é vidro... precisa ver a situação! Então assim, tudo que a gente trás se limita mais a sala de aula... E até assim, questão do próprio período que a gente sabe que quando dá novembro / outubro pra novembro até chegar dezembro eles começam a ficar naquele período de agitação, então o trabalho é muito lento você tem que se desdobrar porque na verdade eles só querem mais brincar.

E – Fica difícil...? É possível trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

P – Com certeza.

E – Como?

P – Como? Pelo menos assim, eu já tô pensando no próximo ano... No próximo ano eu já quero iniciar com a proposta de se trabalhar ééé Educação Ambiental desde o início do ano... Porque assim, até mesmo porque tem um período em que é exigido pelo calendário e...

E – Esse período é o...

P – (acrescentando) É... Não são quatro etapas? O ano letivo é dividido em quatro etapas pela prefeitura e tem o segundo que é “ambiente” né... A gente passa um uuuuum...

E – Você fala dos projetos?

P – Um bimestre... /um projeto inteiro com o meio ambiente.

E – Ok.

P – Mas esse ano / o ano que vem eu já quero iniciar quando começar o projeto que é família, já iniciar dentro do meio ambiente... Ainda não parei pra pensar como é que eu vou conseguir fazer isso!

E – Certo.

P – Mas, eu creio que dá pra se trabalhar e dá pra trabalhar sim... Mesmo porque eles são muito pequenos, então a faixa etária né... Vamos dizer assim que queria voltar no

tempo, é uma faixa etária que tudo você consegue aproveitar e aproveita pra sempre... O que eles aprenderem eles guardam e não esquece mais.

E – Além desse projeto do município, dentro da proposta para a educação infantil, a nível nacional, há alguma orientação para se trabalhar a educação ambiental?

P – (interrompendo) Não...

P – Assim, pelo menos aqui na escola eu ainda não vi... Não que se procurar não se consiga... Porque a gente tem as duas supervisoras que são muito dedicadas, tudo que você procurar e tentar fazer com elas, a gente consegue... Só que assim, pra ver: na escola tem um projeto que é obrigatório trabalhar pra todas as turmas independente do projeto da prefeitura, não! Aí é justamente essa volta que eu quero dar: que inicie e termine o ano letivo de dois mil e doze, né, dentro dessa perspectiva.

E – Ok.

P – Porque assim...ainda tem aquela visão ... / quando a gente... / pra trabalhar planta separado de água, toda essa questão né... apesar de que você trabalha o ano inteiro e sabe que uma coisa tá ligada a outra.

E – Ok. Você identifica dentro dos conteúdos específicos da educação infantil alguma temática que favoreça esse trabalho de educação ambiental?

P – Algum tema específico?

E – Sim, dentro dos conteúdos específicos da educação infantil...

P – Geralmente eu pego todos... assim por exemplo: a gente vai trabalhar...letra.. porque até então ééé... se dispersava muito, “ não... a educação infantil trabalha o desenvolvimento cognitivo” de certa forma, ampliar os conhecimentos que eles já têm e... também a questão de motricidade né e essas habilidades que se não desenvolverem na educação infantil não tem como recuperar depois né, “perca total” como se diz... Mas aí de / eu acho que de uns dois anos pra cá eu tô vendo a necessidade de se frisar muito a questão da escrita, da contagem, de conhecer o numeral, de contar... por que? Eles tão chegando na turma seguinte com essa defasagem. Apesar de que a gente via que a educação infantil consiste nisso mesmo: ela tem a formação dela própria, mas também há essa necessidade de ver o seguinte apesar de que não seja obrigatório.

E – Ok.

P – Então assim, a gente tá tentando trazer o que?... se eu vou trabalhar nesse período com plantas, envolver tudo aquilo que favorece o tema sobre as plantas, desde a germinação até ela crescer...o que é que vai manter ela viva, qual é a vantagem de ter essa planta né, tudo isso, desde o ar, trabalhar com água, então tudo isso.

E – Ok. Você trabalha a educação ambiental na prática... Como você faz isso? Você lembra de alguma atividade prática que desenvolveu esse ano?

P – Faz.../ Teve uma agora a pouco né, que a gente começou quando a gente trabalhou os vegetais aí fez a culminância né de fazer a salada de fruta, trazer fruta, verdura pra eles vêem né, os tipos e onde é que a gente pode utilizar, qual é a vantagem desse tipo de alimento pra vida da gente. Teve até o confronto entre a história da pipoca e do pirulito colorido que a gente bate muito de frente aqui na escola. E aí passou! Foi meio que uma

quebra né? Desse período. Aí fomos trabalhando outros assuntos e deixou um pouco de lado. Aí quando foi agora no dia da árvore né, vinte e um de setembro, dia da árvore né? A gente retomou aquela mesma história de já ter trabalhado uma planta / “vamos lá visitar e ver qual é a planta que a gente tem na escola pra reconhecer...”. Assim pela questão da... do fruto. Tia o fruto nasce pendurado na folha, aí eu disse: a gente já viu que não é, “então vamos lá constatar”. Aí a gente subiu e foi lá pra o pé de manga. Quando chegou a mangueira tava cheia, menina, tanta flor! Aí os frutos já... em crescimento... aí eles ficaram loucos, porque perceberam que, de fato, não era! Aí a gente veio pra sala, fez aquelas atividades de classe... tudo bem! Quando foi no dia seguinte tinham cortado a... / podado a mangueira...

E – E aí?

P – Tinha ido embora a maioria dos frutos e as flores e ele chegaram e fizeram uma confusão tão grande: “tia, cortaram, cortaram!...” Só que eu passei e não vi. E falei: não, não cortaram não gente, esse povo tem juízo, ela tá lá no lugar, não pode cortar! Aí quando eu subi que tinha constatado que tinham cortado! Menina, eles ficaram parecendo que tinha acontecido a coisa mais triste do mundo porque, de fato, eles tinham visto que tava lá, que era importante e de repente teve o confronto: não tava mais!

E – Aí, um prato cheio pra trabalhar a questão ambiental, não é?

P – Aí foi. Aí veio a questão: “não pode cortar”... Aí retomou-se tudo aquilo que a gente já tinha trabalhado e daí então eles compreenderam que eles são pequenos e têm que cuidar aí veio uma pessoa grande e cortou... Aí tem todo esse paralelo até eles compreenderem o que foi justificado, que era uma necessidade. Porque na escola à noite a iluminação é pouca, o pé de manga de certa forma fica num local meio impróprio porque toma a visão de toda entrada da escola e ele, de fato, tava muito baixo... Mas ele poderia ter sido cortado num período... né... que não tava tão bonito! Foi meio contradi.....

E – Não se pensa nessa questão, não é?

P – Justamente! E depois da ação não tem mais como voltar.

E – Eu vou pedir pra você apontar outras possibilidades de se trabalhar a educação ambiental na educação infantil...

P – Ah! Os meninos, eles são pequenos ainda. Eu acho que o que se faz por eles, pelo menos eu vejo pela necessidade da turma. Ééé... a questão mais da conscientização né? Porque assim, eles são pequenos, eles sempre vão depender de um adulto pra por em prática aquilo que eles aprendem, mas aí a partir do momento que ele tem a consciência de que precisa fazer / de que é necessário / que vai ajudar, é mais fácil, por quê? Porque com isso a prática se torna mais fácil. É como a questão do lixo aqui na escola...

(interrompidas pela fala de uma aluna que falou sobre a quantidade de sacolas de lixo que juntaram)

P – ... Então, eles têm a consciência de que não pode jogar lixo, que a coleta tem que ser feita separadamente, cada um tipo de material vai ter uma utilidade. Então, tudo isso eles trabalham, como já foi trabalhado na sala, mas quando parte pra prática fora da sala

aí se torna complicado porque o que eles mais vêm é: lixo espalhado, material sem o destino certo. Por mais que se coloque não está tendo aquela conscientização geral.

E – As outras turmas não trabalham?

P – Aí a parte também, assim, a questão da família! Muitas vezes a gente faz um trabalho e se desfaz em casa.

E – Então você está colocando como limites: o fato de não trabalhar a EA na escola como um todo, a família. Tem mais algum outro aspecto que atrapalha o seu trabalho?

P – Não... Esses dois no momento são os principais

E – Ok.

P – E até a questão, assim, também de você querer trabalhar, por exemplo, ééé uma planta, como a gente já pensou, eu e a outra professora pensamos em fazer ééé um jardim na entrada da sala, colocar vasos que eles tenham a responsabilidade de aguar, de observar como é que elas... não tirar folhas... todo aquele processo pra planta se manter ornamen... / lá na frente toda bonitinha. Só que aí a gente vê quando tem aula a noite... então você deixa de manhã, a tarde, a noite e na outra manhã você já não encontra! Então tem todo esse processo que você quer trabalhar com eles, mas aí vem aquele mooonte de coisa que atrapalha a tua ação...

E – O contexto?

P – É. Não tem local pra gente plantar uma árvore, já fazem uns três anos que a gente coloca no planejamento de quando se terminar de trabalhar, pelo projeto da prefeitura, “ambiente” a gente plantar algum tipo de árvore que tenha crescimento rápido que é pra eles acompanharem né, ela crescendo. Depois ver como é útil ter a árvore lá naquele determinado local, cuidar dela pra poder né / poder desfrutar da sombra e tudo... Só que a gente vira pra um lado e tá um canteiro cheio de pedra; vira pro outro: cheio de pedra; quando a gente vira tá os canteiros todos aterrados com pedra.

E – Então, em relação à dimensão do cuidado... Você percebe alguma relação entre a educação infantil e a educação ambiental?

P – Com certeza. Eu acredito que não tenha nada que a gente possa dizer assim: não se trabalha porque é a educação infantil.

E – Em relação ao cuidado, você acha que a educação ambiental e a educação infantil coincidem em algum aspecto?

P – Do cuidado para / dos alunos para com o ambiente?

E – Também, mas... a dimensão do cuidado no sentido amplo...

P – (interrompendo) Geral?

E – É! Na educação infantil existe a dimensão do cuidado?

P – Existe seja onde for.

E – E na educação ambiental?

P – Também!

E – Qual seria então a relação entre a dimensão do cuidado na educação infantil e na educação ambiental?

(silêncio)

E – Não conseguiu entender?

P – Não. (gritos de crianças ao fundo, falando baixo) Vamos dar um tempo...? Deu um nó... (risos)

E – Não se preocupe! A gente agradece, mais uma vez por ter vindo aqui, claro que a gente chega e atrapalha suas atividades... Mas enfim, eu vou transcrever a entrevista...

P – (interrompendo) Certo.

E – ...E trazer para você corrigir e alterar ou acrescentar algo que achar necessário. Pode ficar a vontade, tá bom? E obrigada pela atenção.

P – Uhum. Por nada.

ENTREVISTA Nº 02 – ESCOLA “B” – POLO A -

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: 17/11/2011

E – Professora, bom dia!

P – Bom dia!

E - Qual sua Escolaridade?

P – Eu tenho... Eu sou Pedagoga e tenho... Especialização em Educação Inclusiva.

E – Sua faixa de idade... entre 25 e...

P – (interrompendo) Eu tenho 27 anos.

E - Sua situação Funcional nesta escola? E qual a Carga horária?

P – Eu atuo como professora, como a gente já falou, mas ainda sou prestadora de serviço. Minha carga horária é de 25 horas, né? Mas eu também trabalho a tarde, como cuidadora de criança especial.

E – Em outro órgão?

P – Não. Aqui também. É um trabalho na sala regular dando apoio as crianças especiais.

E – OK! Sua formação (Pedagogia) lhe preparou para trabalhar a EA, na escola?

P – Um pouco, assim... a gente ver um pouco. É... eu acredito que poderia ser melhor, poderia explorar mais até prá gente colocar em prática. Porque eu vejo assim, um pouco esquecido isso, nas escolas, pela minha pouca experiência não vejo muita

dedicação para esse lado, do ambiente que a gente vê propagandas... marketing falando sobre o ambiente, que a natureza está em nossas mãos, mas que deveria ser melhor trabalhada pelas escolas, porque começa na escola.

E – Você falou que na formação se trabalha pouco. Como assim?

P – Isso! Eu lembro que durante o curso a gente vê uma Disciplina, que não lembro exatamente a carga horária agora, mas a gente vê um pouco sobre como cuidar das árvores , como cuidar da natureza, o que é que a gente poderia fazer prá mudar a realidade hoje. Assim, é uma coisa bem, bem pequena, eu lembro que ficou ainda vazio, na época que estudei.

E – E na especialização?

P – Não, não vi nada. Nada sobre meio ambiente.

E - Você participou do Curso de formação Continuada em EA do PVCBE realizado aqui no polo de João Pessoa, em 2010?

P – Não. Em 2010 eu estava fora de sala de aula.

E – Ok .Você participou de outro curso de formação em EA?

P – Não. Também não. Eu fiz a formação continuada, agora em 2011, que a gente encerrou sexta-feira passada, mas que não relatam, nada sobre essa questão.

E – Qual foi o foco?

P – EI, e não se falou nada sobre essa questão.

E – Considera necessária a formação continuada? Porque?

P - Demais. Eu acredito que... pra nossa profissão, professor, a gente precisa tá em constante formação, porque a gente tá construindo cidadãos, principalmente prá quem tá na EI, porque nós somos o primeiro contato do aluno na escola. Então não é porque eu sou formada, ah, sou formada há vinte anos que eu já tô preparada. Não a cada ano eu preciso tá revendo meu ponto de vista, vendo o que eu fiz o que é que preciso melhorar... Eu acredito que todo ano a gente tem que tá procurando... Não seria reciclagem, porque recicla garrafa, mas a gente precisa tá em constante formação mesmo, tem que tá se atualizando, a palavra seria essa.

E - Como deve ser essa formação?

P – Olha eu acredito que tem que tá voltada pra realidade do aluno não adianta querer tá fazendo uma formação só com teoria, teoria esquecendo da prática a gente tem que ver o que é que a nossa realidade... o que é que nossos alunos precisam, onde eles vivem? Qual a realidade, desses alunos prá daí a gente trazer a nossa prática voltada pra realidade deles e assim a gente ter uma educação melhor.

E – É possível trabalhar a EA na EI?

P – Sim. Com certeza. Esse ano foi o meu primeiro ano na EI, mas eu tentei buscar alguma coisa para esse lado. A gente plantou feijãozinho na sala... a gente trabalhou um projeto de... limpeza pra não jogar lixo no chão, não jogar lixo nas ruas... eu acredito que as crianças conseguiram aprender isso aí. Mas eu acho que poderia ser melhor a

escola tem até um espaço interessante que daria pra trabalhar a horta... que a gente começaria na EI a aí o fundamental I e II daria continuidade, porque geralmente as crianças da escola entram na EI e permanecem na escola até o final fundamental II... Se agente iniciasse o trabalho na EI eles já iriam se habituar e da continuidade automaticamente os professores nem iam sentir tanta dificuldade...

E - Há alguma orientação, nesse sentido, algum documento que oriente o trabalho da EA na EI?

P - Não. Não tem. Pode até existir, mas eu no momento desconheço não tem nada.

E - Você conhece o Referencial Curricular Nacional da EI?

P - Sim, mas eu não recorro se tem alguma coisa falando da questão ambiental.

E - Ok! Você tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar, sobre seu trabalho com a Educação Ambiental?

P - Olha só, como eu te falei, que fiz essa questão dos pezinhas de feijão... é tanto, que depois que nasceram eles levaram para casa pra ver se eles plantavam lá e ver como é que ia ficar mais eu acredito que pode ser melhorado no próximo ano, eu posso rever o que foi positivo pra gente tentar trabalhar melhor essa questão do ambiente. E principalmente a questão do lixo, da reciclagem: o que é que a gente pode tá aproveitando? O que é que a gente poderia não jogar no lixo e não sujar as ruas?

E - Você pode apontar mais alguma possibilidade de se trabalhar a EA na EI?

P - Essa questão que acabei de falar da reciclagem, que acho superinteressante, a da horta... eu falei da horta porque a escola tem espaço e gente fez isso lá em casa.. na casa da minha mãe tem um terreno interessante e a gente tem éé... 3 sobrinhas então as crianças que fizeram a horta...Tem um programa do Danoninho que vem umas sementinhas, então a partir dessa sementinhas dos meninos agente começou a plantar em casa, e hoje a gente já tem pimentão, tomate... Então a partir da propaganda do marketing que o Danoninho fez a gente implantou a horta lá em casa e deu certo. Então se a gente faz na escola as crianças provavelmente vão fazer em casa

E - As crianças da sua casa se envolveram com essa atividade?

P - Sim. São crianças de 05 e 06 anos...elas já se preocupam em chegar da escola e ir lá aguar as plantas....

E - Existe algumas dificuldades ou limites para trabalhar essas questões? Quais?

P - Imposto pela escola?

E - Em gera...

P - Não. A escola, eu acho... até, assim... tem... a gente tem uma certa liberdade de fazer o que a gente deseja... até porque a gente tem um planejamento mensal, coletivo, que a gente pode tá expondo esse tipo de ideia tem supervisão, tem orientação e coordenador educacional que a gente pode tá levando esses projetos. E a gente também tem os projetos estabelecidos pela prefeitura, que a gente tem que cumprir um a cada mês de repente a prefeitura poderia ver essa questão... do ambiente nesses projetos.

E – Ok! Mais ainda gostaria de voltar a questão dos limites: não necessariamente impostos pela escola, mas pela dinâmica de tempo, de organização. Existe alguma dificuldade para trabalhar essa questão na escola?

P – Não. Acho que não...

E - Sobre a dimensão do cuidado, você percebe a relação entre a EA e a EI?

P- Sim tem uma relação independente de ser EI, existe essa relação sim. Só que nós precisamos trabalhar melhor essa questão, acho que a gente ainda não atentou pro cuidado que o ambiente tá precisando porque se de repente a gente tivesse olhado isso com outros olhos há alguns anos atrás não teria chegado aonde chegou. Então precisamos correr prá fazer alguma coisa, partindo da EI, principalmente, porque aí a gente já vai crescer com outra mentalidade.

E – Ok. Você quer acrescentar algo mais?

P – Não.

E – Muito obrigado pela colaboração. Vamos transcrever e devolver a entrevista para sua correção, complementos e observações que achar necessário.

P – Por nada, eu fico a disposição... alguma coisa que vocês precisarem e eu puder colaborar...

E – Mais uma vez, muito obrigado.

ENTREVISTA Nº 03 – ESCOLA “A” – POLO 1

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: 20/10/2011

E – Professora, bom dia!

P – Bom dia.

E – O seu nível de escolaridade?

P – Eu tenho pós-graduação em Psicopedagogia.

E – A tua faixa de idade?

P – Trinta e nove... Já estou chegando nos quarenta... (risos)

E – A sua situação funcional nesta escola?

P – Eu sou professora efetiva, concursada.

E – Desde quando?

P – Desde dois mil e dez que eu tô nessa escola, faz dois anos.

E – A tua carga horária de trabalho aqui?

P – É vinte e cinco horas.

E – Você trabalha em outro local?

P – Trabalho. Trabalho numa ONG, ONG Picolé de Manga, é uma escola de educação infantil que trabalha com a comunidade carente.

E – Ok! Professora, qual a sua formação inicial?

P – Eu tenho pedagógico (nível médio) né? E o curso de Pedagogia.

E – Você acha que essa formação lhe preparou para trabalhar educação ambiental?

P – Assim, acho que a academia... ela nos prepara, nos dá o caminho, mas muita coisa depende da sua / do seu jeito de ver a vida, de encarar, o teu olhar e também as pessoas com quem você vai caminhando ao longo do tempo que vai te ajudando a tomar certos rumos.

E – A formação que acontece ao longo do percurso, não é? Nas experiências...

P – É, acho que a prática no dia a dia que vai nos ajudando a decidir como a gente vai proceder.

E – Você participou do curso de formação continuada em Educação Ambiental do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em dois mil e dez?

P – Não.

E – Você ouviu falar deste programa?

P – Infelizmente, não.

E – E da Conferência de Meio Ambiente na Escola?

P – Também não.

E – Participou de outro curso de formação em Educação Ambiental?

P – Como durante um bom tempo eu trabalhei no Estado éé... como coordenadora pedagógica dando capacitação aos educadores da Educação Infantil do Estado... Então, assim, tanto participei como preparei muita formação voltada pra essa questão amb... Preparar o indivíduo pra essa consciência que nós somos Natureza, que a gente precisa cuidar da casa onde a gente vive, enfim, acho que contribuiu também.

E – Com certeza! Você considera necessária a formação continuada?

P – Eu considero. Primeiro porque, assim, a gente não tá pronto nunca, né? e a formação continuada nos prepara pra sempre abrir o olhar, não permitir que a gente se acomode, né? Além da troca de experiências; quando você está na sua sala, éé...de uma certa forma, corre o risco de você ficar naquilo e se fechar praquele mundo e a gente não pode, até porque a gente tá vivendo um tipo de mudança muito rápida nem com a formação acho que acompanha! Mas aí a formação, assim... desde... se você tiver disposto ela vai lhe levando a perceber que é preciso correr atrás de algo mais, não dá pra ficar no que você está.

E – E essa formação em educação ambiental, você acha que é necessária hoje?

P – Principalmente! Por quê? – Essa consciência ambiental que a gente tem que ser formado desde pequenininho, por isso que eu acho interessante trabalhar com as crianças pequeninhas, por quê? – Vai fazer com que você seja uma pessoa melhor. Uma experiência que eu vivenciei esse ano aqui na escola, os meninos... com a questão da água: os meninos passavam e deixavam o bebedouro ligado, em ação... ficava uma sujeira... e o comportamento muito ruim. Então a partir do momento que a gente começou a trabalhar essa consciência que era preciso cuidar do meio ambiente e pra isso tinha que cuidar de si, eles melhoraram muito, muito, muito! Até em relação ao comportamento... Eles chegavam tia...A gente fez um baldinho confeccionado de jornal e fez um cartaz “LUGAR DE LIXO É NA LIXEIRA”, aí quando alguém lanchava que soltava o papel no chão “- Tia! Lugar de lixo é aonde, hein, tia?!” eu perguntava “- onde é, minha gente?” “- Na lixeiraaaa!” “Tia, olha tá ligado o bebedor, vamos desligarrrrr”... Porque é melhor construir do que ter que desconstruir... Só que quando a gente vai trabalhar com o adulto lá pra desconstruir vícios que eles já têm é mais difícil.

E – Muito bem Em sua opinião como deveria ocorrer esse processo de formação continuada?

P – Eu acho que assim, primeiro é necessário que quem vá preparar essas formações realmente ver qual é a realidade que o educador está inserido, certo? pra que seja uma formação atraente, que desperte no outro / naquele que vai receber a formação o desejo de estar. A gente costuma ir à formações, eu digo no âmbito geral, formações enfadonhas, formações que o formador acha que é importante e quando chega lá muitas vezes o professor diz: “- ah! pra isso?!”. Eu sempre digo assim, como eu tive professores da universidade que davam aulas tão interessantes e traziam coisas tão novas que eu ficava pensando “ meu Deus, como é que vai ser a próxima aula?” e eu ficava esperando a próxima aula. Acho que as formações precisavam despertar na gente esse desejo de estar lá.

E – Em relação à sua prática, é possível trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

P – Eu acho que... demais! Porque eu pelo menos trabalhos com as minhas crianças... Eu costumo dizer muitas vezes assim: ‘plantar uma amizade com o meio ambiente’. Aí quando eu faço isso, na ONG que eu trabalho, por exemplo, quando eu começo a questão de ‘plantar uma amizade com o meio ambiente’, eu começo: ‘plantar uma amizade com o colega’. Como é que eu posso ser amigo do ambiente se eu não sou amigo do vizinho, se eu não respeito o outro? - Então eu não posso respeitar mais nada! E aí, eu acho também, que se você educar a criança entendendo que ele precisa respeitar o lugar onde ele está, que ele precisa respeitar as pessoas, que ele... Não é que ele faça parte da natureza, ele é natureza! Dificilmente ele vai se envolver com droga, ele vai vir a ser uma pessoa violenta, acho que aí é a questão de princípios que ele vai levar.

E – Como é o nome da ONG e qual o seu objetivo?

P – É a ONG Picolé de Manga. Então, lá assim, a proposta é oferecer oportunidade pras pessoas que estão na área de risco. Mas a gente tem uma escola de educação infantil que atende 100 crianças. E nesta escola a gente trabalha isso: trabalha a questão da criança como protagonista mesmo, ele é capaz de criar, ele é capaz de opinar e essa questão de ver o indivíduo, dar um atendimento individualizado... É uma escola muito boa! Não é

porquê eu trabalho lá não, mas eu acho. São crianças de área da área de risco, mas é muito bom...

E – Onde fica essa escola?

P – No Cordão Encarnado. Aqui em João Pessoa.

E – Ok! Há alguma orientação oficial pra se trabalhar a educação ambiental na escola?

P – Olhe o que eu percebo no município, principalmente, que é onde eu estou inserida há pouco tempo; eu sinto que o trabalho é muito solto. Tem as informações, mas são “pulverizadas” né... Até mesmo a formação de educação infantil, trabalha essa questão geral... Esse ano, por exemplo, a gente trabalhou no currículo, trabalhar arte, num sei o quê, num sei o quê... Aqueles assuntos pontuais, mas já no final do ano, quando o trabalho começa no início do ano! Acho que era preciso ter um trabalho mais direcionado, acompanhamento.

E – Você acha que tem algum documento oficial no contexto da educação infantil que trabalhe essa questão?

P – Olhe o que eu trabalho... Eu trabalho a partir daquele...do trabalho do MEC, né? Que eu trabalho com Referencial Curricular para a Educação Infantil, mas pelo menos na escola quando eu cheguei aqui, não me foi apresentado.

E – Então você segue a orientação dele...

P – Eu uso, sigo essa orientação. Porque como eu já trabalhava, já tinha conhecimento... mas a gente sabe, muitos professores não têm esse conhecimento.

E – Ok! Você podia falar das suas experiências de como trabalha a educação ambiental na EI?

P – Eu acho que o trabalho na educação infantil tem que ser todo contextualizado e na tabela a gente trabalha o tempo todo, tudo. Então eu trabalho com a criança...

E – De forma interdisciplinar?

P – É. E porque assim, você trabalha com a criança a ‘produção de texto’ se eu uso os pontos eu tô trabalhando o meio ambiente e esse ano eu trabalhei com eles esse projeto: ‘O mundo em nossas mãos’; a partir daí a gente foi trabalhando a consciência que a gente precisa proteger, a gente fez até um trabalho que fez o mapa né / o globo, levei o globo pra sala, tudinho... até um menino chegou pra mim e disse “- ô tia, se aqui é o Brasil, onde é que tá aqui Mangabeira?” (riso) eu disse: “- no globo vai ser complicado pra achar!” mas aí a gente foi tentando por conta deles serem pequeninhos... Aí eu trabalhei com eles a consciência, levei pra ver a região, trabalhei com eles as plantas, a partir daí ‘o cuidado como seria’, a escola: ‘como é que se deve cuidar da escola’, ‘como é que a gente pode fazer’ e fui construindo... A questão da água: a gente fez muito cartazes. eu gosto muito que eles construam, que eles participem. Porque as vezes a gente chega na sala com uns cartazes muito bonitinhos, mas você procura a criança no cartaz você não vê. E diz: “- Ah, tá tão lindo mas na verdade foi o professor quem fez” então eu gosto que eles participem, que metam a mão na massa! Tem um menino que é muito peralta, Pedro, e ao longo do tempo ele fez um trabalho que ficou bem lindo! E quando ele terminou de fazer (a gente fez no chão porque foi coletivo) aí ele: “- tia,

vamos ter cuidado, tia! Pra ninguém rasgar nosso cartaz! Olha tia, como está lindo!” e assim isso, esse zelo vai sendo construído ao longo do tempo.

E – Ok! Além dessas possibilidades que você já apontou pra se trabalhar a educação ambiental na educação infantil, gostaria de acrescentar algo?

P – Eu acho assim, o problema que eu sinto, porque as salas de educação infantil, a minha experiência... acho que você percebeu, não é uma sala preparada realmente para a educação infantil! Entendeu? Eu acho que era preciso... / a educação infantil, ela tem que ter um olhar especial, ela precisa ter um espaço adequado, onde você possa realmente ter os armários onde a gente possa realmente ir lá guardar suas coisas quando a gente tiver trabalhando... Tudo né? Porque é preciso trabalhar com a criança com a consciência, eu acho que um grande defeito da nossa educação foi trabalhar as coisas muito longes da gente, sabe? Os meninos precisam perceber que nós estamos inseridos, que é preciso cuidar da natureza por que aí ‘eu que tô cuidando de mim’; é preciso ter essa consciência que ‘eu cuido do outro’ quando eu tenho cuidado com a água, quando eu tenho cuidado com o entulho... Que a gente viu agora o exemplo essa história do lixo hospitalar que é jogado; será que se essas pessoas tivessem sido educadas pequeninhas, esse zelo, eles estariam fazendo isso?

E – Com certeza. Você acha que o espaço físico da escola com um todo contribui?

P – Então, eu acho, como eu estava falando...é bom, né? O espaço tem... é grande a escola, mas não tem um espaço adequado pras crianças pequeninhas; até mesmo por que a escola tem crianças maiores então a brincadeira deles fica muito restrita à sala de aula, não tem um lugar mais amplo pra eles ficarem mais a vontade.

E – Pelo que eu percebi o espaço que eles brincam é reservado, aquela parte de trás...

P – É! Que inclusive eu tenho a hora do recreio, mas eu tiro alguns momentos que eu levo eles, quando os outros não estão no recreio, eu levo eles pra brincar, pra estarem lá mais a vontade, correr mais que aí trabalha toda questão da psicomotricidade e das relações...

E – Sobre a dimensão do cuidado, você já até falou muita coisa, você percebe essa relação entre a educação infantil e a educação ambiental?

P – Eu entendo sim. Porque, assim, agente... Eles precisam ser cuidados, crianças são cuidadas, recebem esse carinho, tem que ter essa atenção; não é como a criança de um ensino fundamental maior, que também precisa de cuidado, mas de uma forma diferente. A EI tem suas especificidades, mas aí a gente vai trabalhando com eles e eu acho que ao passo que eu trabalho com eles, esse cuidado, esse zelo com eles, trabalho esse zelo com o ambiente “- ó, você precisa guardar seu material por que tem que tá limpinho” e aí eles vão crescendo e criando esse conceito sem eu ter que determinar um conceito pra ele; ele vai formando esse conceito. Se eu não cuido eu não tenho como ensinar o outro a cuidar, não é? Se eu não amo não tem como ensinar o outro a amar.

E – Você falou uma frase de um diálogo com uma criança, que me chamou atenção e eu queria que você repetisse um pouquinho aquela história.

P – É, Bruna! É uma criança muito complicada, até mesmo mora numa área invadida, os pais envolvidos... né? E era muito rebelde no início do ano, Ave Maria, era um problema! O limite de paciência dela era mínimo e algumas vezes ela até me agrediu ao

dizer palavras “- sua filha disso... não sei o quê...” e eu perguntei: mais Bruna, por que você faz isso? Ela respondeu: “- eu faço com a minha mãe, não vou fazer com a tua...” E ela era assim, agressiva mesmo, com os coleguinhas... Mas ao longo do tempo eu comecei a tratá-la diferente, dar uma atenção mais individual porque percebi que ela precisava e notei que ela melhorou muito. Precisa melhorar, mas já melhorou muito! Diante da limitação, diante da realidade dela... Aí um dia ela bateu num colega e nesse dia eles iriam levar um jogo pra casa e eu não deixei que ela levasse o jogo porque ele não fez por merecer. “- tia, tu não vai deixar eu levar o jogo?” eu disse que não e ela com raiva de mim “- tá vendo?! por isso que eu não gosto de gostar de você!” eu achei aquilo forte e interessante porque ela mostrou pra mim que ela tinha relação de carinho por mim e que, na verdade, eu conquistei por que também eu quero bem a ela.

E – Que a gente possa nos dar as mãos nessa luta pelo ‘cuidado’; esse é um dos objetivos que me move no trabalho que eu estou fazendo. Tentar despertar nas pessoas essa consciência que você tem, de que precisamos cuidar para que eles aprendam a cuidar também de si, do outro e do ambiente, eu agradeço!

P – Deixa eu te falar. Teve uma experiência na ONG com os pais, porque também esse trabalho tem que ter essa parceria. Infelizmente aqui na escola a gente enfrenta uma dificuldade muito grande de trazer os pais. E lá a gente tem um projeto que é “Educação em Roda”, os pais todo mês vêm à escola pra discutir alguns desafios, a gente trabalha relações interpessoais. O tema hoje na reunião é esse: então faz dinâmica, o pai fala o que é que ele sente por essa relação e a gente faz muita coisa. Até fiz uma dinâmica de amassar o papel e depois identificar as marcas que ficam pra eles perceberem a questão da formação do autoconceito da criança. Se ele diz que o menino “é uma peste, é uma peste, é uma peste” o menino vai crescer uma peste! Porque o pai tá dizendo pra ele que ele era, né? E a gente precisa do outro pra formar quem a gente é! E trabalhando isso a gente até trabalha a questão do meio ambiente junto aos pais. A gente tá a cada dia que passa tão fechado dentro da nossa casa que assim... Antigamente, eu me lembro, que minha mãe... (por exemplo: lá na minha casa tinha um leite e acabava dividindo com a vizinha, as galinhas colocavam muito ovo e dividia, a comida sobrava aí dividia uns com os outros) a gente sabia como era que o outro tava passando e hoje a gente tá vivendo tão fechado! A gente não cumprimenta mais ninguém, a gente não sabe mais nada de ninguém e foi interessante que uma mãe disse “- pois é... Ah, a partir de hoje eu já sei: quando sobrar comida na minha casa eu não vou jogar no lixo, vou dar pra minha vizinha que cria galinha... Mas e se as galinhas dela botam muito ovo e ela não divide comigo?” (risos)... Pois é, essa questão das relações... o caminho é esse!

E – É isso mesmo! À medida que a gente esta fazendo, na hora que a gente esta cuidando do ambiente, cuidando desse espaço que a gente tem, o retorno é nosso. A gente sempre doa algo e recebe algo em troca, seja bom ou ruim. Muito obrigado por esse diálogo tão bom. Fico feliz em encontrar alguém que, como eu, acredita no grande potencial das pessoas, que através da educação, podem se transformar em seres humanos melhores, desde que tenham essa oportunidade.

ENTREVISTA Nº 04 – ESCOLA “B” – POLO 2

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: 20/06/2011

E – Professora, boa tarde!

P – Boa tarde.

E – Qual seu nível de escolaridade?

P – Tenho especialização. Tentei mestrado já três vezes e não passei, mas enquanto não chega estou tentando.

E – Sua formação inicial?

P – Sou pedagoga, terminei na UEPB no ano 2000. Na época você ainda era... você saía com habilitação em educação infantil, hoje não mais.

E – E a tua pós-graduação?

P – Fiz uma especialização virtual em Educação de Jovens e Adultos e em dois mil e seis eu me inscrevi na UFCG para especialização presencial em Educação Básica. Aí terminei no final do ano de dois mil e sete.

E – A tua situação funcional aqui na escola?

P – Sou professora da turma do pré I, concursada e pela manhã eu trabalho com outra instituição, também da prefeitura concursada, uma creche. Lá minha turma é de maternal, crianças de três anos e aqui com crianças de quatro anos.

E – Qual é teu tempo de serviço aqui nesta escola?

P – Aqui nessa escola é o segundo ano, embora eu esteja na Prefeitura, como tenho dois contratos, desde dois mil e três – fez sete anos. Aqui na escola eu entrei em dois mil e sete, então fez três anos.

E – Então todo esse período você atua na educação infantil?

P – É. Minha prática é só em educação infantil.

E – A tua formação te preparou para trabalhar a educação ambiental?

P – Eu não me lembro de ter visto nenhuma disciplina voltada ao tema, embora a gente pagou algumas didáticas né que trabalha, didática das ciências, da matemática, da linguagem... Porém não tem o empenho; eu não participei de nenhum momento, que eu lembre, que tratasse especificamente desse tema. Porém, a gente na rede tem o planejamento, tem os programas e em alguns deles existem os ganchos que se enquadram nesse tema. Por exemplo: a gente trabalha com o tema meio ambiente que foi o tema do segundo bimestre... Então dá uma margem, dá uma abertura pra você entrar nessa temática, mas em termos de academia não lembro de ter feito nada.

E – Nem na pós-graduação?

P – Não, também não.

E – Você participou do curso de formação continuada em educação ambiental, que foi promovido pelo programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas?

P – Não. Eu nem sabia da existência desse programa.

E – Nem sabe da Conferência de Meio Ambiente aqui na escola?

P – Não lembro. Não participei.

E – Ok! Você participou de algum outro curso de formação em educação ambiental?

P – Não, acredito que não. Somente esse pouco conhecimento que a gente tem, mas nada de específico e mais sistematizado.

E – Houve um seminário de educação ambiental, promovido pelo município, agora no mês de outubro, e nesse seminário houve um mini-curso de educação ambiental. Você participou?

P – De educação ambiental?

E – Sim.

P – Eu não sabia de jeito nenhum.

E – Mas você soube do seminário de educação infantil?

P – Simm, o Seminário de Educação Infantil! Pensei que você falava de educação ambiental... /

E – Ah! Desculpe...

P – Participei! Participei. Foi aqui na escola, no mês passado.

E – Houve um minicurso de educação ambiental neste seminário. Você participou?

P – Não participei. Eu participei do de Matemática, da oficina de Matemática.

E – Você considera necessária a formação continuada?

P – Claro! Porque, assim, além de tudo, além de ser um tema que a gente não tem muito respaldo teórico, não é? Eu digo por que não lembro de ter visto na universidade. Além disso, a gente tá vivendo um momento que requer atenção e cuidado mais intensivo com o meio em que a gente vive, então além de eu não ter vivido isso, é um momento de mudança na mentalidade das pessoas, de cuidar, de preservar, de sustentabilidade... Então é o momento que o mundo tá tendo a necessidade de trabalhar isso pra preservar o que é nosso, nosso ambiente. E eu acho lógico, que é muito pertinente e interessante ter o curso.

E – Ok! Você falou em sustentabilidade. Poderia me dizer o que entende por sustentabilidade?

P – Eu entendo que seja a gente tirar da natureza aquilo que é necessário que não a prejudique que não a ... / não atinja, não ataque, não venha a prejudicar / comprometer os recursos naturais; usar sabiamente a água, o solo, as águas, tudo que a água produz, o que a gente também tem em casa aproveitar pra não deixar poluir, pra não deixar... Por

exemplo, garrafas, óleo de cozinha, então, tudo isso a gente procurar um meio de uso pra melhor / pra comunidade assim... pra dar uma... como é que eu posso dizer?... Pra contribuir pra não-poluição do planeta. Eu penso que seria assim.

E – Você acha que é possível então?

P – Pode. Pode ser possível se tiver o engajamento de todos né?

E – Em tua opinião, como deve ocorrer essa formação?

P – Assim, eu acho que essa seria uma oportunidade rica, por que a gente na rede tem dois momentos importantes: a semana pedagógica e o seminário de educação infantil. Então nesses dois momentos a rede poderia disponibilizar, como já disponibilizou no seminário, apenas que a gente escolha as oficinas né... mas se for de um tema / uma palestra por exemplo... já que a semana pedagógica é uma semana mesmo de trabalho, então seria a oportunidade, ou mesmo um seminário que é um dia / são dois dias de palestras, então aproveitar esses dois dias... Isso seria no planejamento, que também já tem.

E – É possível trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

P – Uhum, a gente trabalha. Como já te falei, nós temos quatro temas (não que a gente trabalhe só em um deles), mas é onde a gente se detém mais. Primeiro bimestre a gente trabalha com “identidade pessoal, social, familiar”; segundo bimestre a gente trabalha com “meio ambiente espaço de convivência”; terceiro bimestre, que já passou, foi “saúde e qualidade de vida” e esse bimestre que a gente tá é “direitos humanos e formações de valores”. Então, dentro de cada temática a gente procura ter atividades, conteúdos que se voltem pras distintas áreas de conhecimento e trabalhando elas a partir do tema, não esquecendo as vivências e tudo mais que a gente tem em sala, porém é mais fácil, é melhor de se trabalhar quando é o tema “meio ambiente espaço de convivência” por que a gente faz atividades riquíssimas. É no segundo bimestre, se você tivesse vindo no segundo bimestre ia ver algumas produções, é plantio, atividades com sementes... Muitas atividades que a gente faz a partir do conhecimento da natureza, do meio ambiente que as crianças vivem então, assim, a gente faz muitas coisas.

E – Ok! Além dessa orientação do município, existe alguma outra orientação? Algum documento oficial que oriente essa educação ambiental?

P – Deve existir. Eu, honestamente, não conheço.

E – Sobre o trabalho de educação ambiental na educação infantil, além do que você já colocou, pode citar mais algumas possibilidades?

P – Assim, da rede ou nossa... Assim, as ideias vão surgindo, surgindo, a gente inclusive até pensou em fazer no dia do meio ambiente, no mês de junho, uma passeata em prol do meio ambiente, só que não deu certo por que no dia ia ter aqui outro evento que já tinha marcado há muito tempo. Então, por esse ano, a gente deixou pra lá. Mas, assim, todos nós, todas as turmas têm algum trabalho; algum não, muitos trabalhos que se relacionem com o tema.

E – Que limites você apontaria?

P – Eu acho que é tão difícil ter empecilho, por que, assim, é um tema tão presente, algo tão da nat.... Tão da nossa realidade... Eu acho que é pouco provável que haja empecilho ou alguém que não queira trabalhar, de certo modo, mas acho pouco provável.

E – Sobre a dimensão do cuidado, você percebe alguma relação entre a educação infantil e a educação ambiental?

P – Existe sim. “Cuidado”, como assim?

E – “Cuidado” como uma dimensão da educação infantil.

P – Existe. Eu vejo “cuidado”, assim, com relação à natureza... Existe! O ano passado... / se não me engano, não! Foi nesse ano mesmo, a gente plantou ali umas sementinhas de girassol, mas o solo daqui é muito impróprio para o plantio, e já tem essas árvores, então acho que tem poucos nutrientes. Aí a gente plantou, mas esses meninos tinham um cuidado tão grande de tá olhando... E quando é no recreio, eles infelizmente (se referindo a alunos das turmas maiores) ainda tem o hábito de passar por cima do jardim. Aí meus alunos ficavam dizendo “tiiia, tão matando nosso girassol; tão matando nosso girassol!” Eles entendem, já compreendem... Aí o que é que a gente fez? – A gente fez um trabalho de sala em sala orientando pra ninguém pisar no jardim pra não matar as plantas, toda aquela explicação pra não matar, pra preservar e foi bem interessante. E, assim, esse cuidado eles têm. Quando eles se envolvem mesmo com um propósito eles se entregam por inteiro, por completo.

E – Em relação ao cuidado como dimensão e especificidade da educação infantil, você consegue perceber, nessa prática?

P – Percebe. A gente percebe.

E – Ok, professora! Obrigada pelo diálogo.

P – Por nada. Eu espero ter contribuído com alguma coisa!

E – Contribuiu bastante!

ENTREVISTA Nº 05 – ESCOLA “A” – POLO 3

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: 11/12/2011

E – Professora, bom dia.

P – Bom dia.

E – Seu nível de escolaridade?

P – Eu tenho nível superior completo. Licenciatura plena em pedagogia. Habilitação em supervisão escolar.

E – Você fez alguma pós-graduação?

P – Fiz especialização em psicopedagogia.

E – Aqui mesmo?

P – Aqui.

E – A sua faixa idade...

P – Entre quarenta e quarenta e cinco.

E – Sua formação lhe preparou para trabalhar a educação ambiental?

P – Não.

E – Por quê?

P – Não lembro que nenhuma disciplina que a gente pagasse na universidade tivesse essa formação.

E – E na pós-graduação houve algum debate sobre a questão ambiental?

P – Não. Em psicopedagogia nós tivemos só relações humanas, aprendizagem da criança, problemas de dislexia, de saúde mental... como lidar com esses problemas em sala de aula. Mas nada em relação a meio ambiente.

E – Você participou do curso de formação continuada em educação ambiental, do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, que foi realizado aqui em Sousa no ano de dois mil e dez?

P – Não, eu não participei.

E – Você participou de outro curso de formação em educação ambiental?

P – Não. Nenhum curso.

E – Alguma palestra ou outra coisa nesse sentido?

P – Que eu lembre, não.

E – Você considera necessária a formação continuada?

P – Com certeza.

E – Por quê?

P – Porque o nosso planeta... nós estamos realmente precisando em termos de aprendizagem a lidar com esse problema porque tá muito grande a problemática ambiental.

E – Em sua opinião, como deveria ser uma proposta de formação continuada em educação ambiental que te ajudasse na prática das tuas atividades diárias na escola?

P – Através de palestras, de visitas à escola, visita ao próprio planejamento de professores como forma de apresentar trabalhos, opções pra que a gente possa desenvolver um projeto e trabalhar em cima dele.

E – Você acha que é possível trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

P – Sim, com certeza.

E – Há alguma orientação nesse sentido? Existe algum documento oficial com a proposta de orientar nesta questão?

P – Proposta eu não sei se tem. Mas que é importante e é possível a gente trabalhar na educação infantil, sim!

E – Você conhece o Referencial Curricular Nacional da educação infantil?

P – Não.

E – Você trabalha a educação ambiental na sua prática?

P – Trabalho.

E – Como você faz?

P – Nós temos o projeto ‘Reciclar é Preciso’ com uma professora aqui da escola... Então a parte da educação infantil a gente fica com o trabalho de coleta. Nós informamos às mães, através do caderno dos alunos, que a gente precisava fazer essa coleta e por que que a gente estava fazendo aquilo. Nós trabalhamos também o Dia da Água como mobilização, nós fizemos também um passeio pelo bairro nos arredores da escola, já que trabalhamos com a educação infantil, então as três turmas a gente fez o percurso aqui no bairro e eles cantando uma musiquinha, que uma professora fez a paródia da Turma da Mônica.

E – Qual era o conteúdo dessa música?

P – A questão de limpeza.

E – Você quer cantar a música?

P – (cantando)

“Na Turma da Mônica tem o Cebolinha, vamos todos juntos manter a escola limpa.

Lá vem o Cascão sempre mais sujo, suja toda sala com papel no chão.

Limpa aqui limpa lá. Vamos cooperar. Nossa escola, nossa sala é o nosso lar.

Limpa aqui limpa lá. Vamos cooperar. Nossa sala, nossa escola é o nosso lar.”

E daí a gente não levava só pra escola, não só para nossa sala, mas o ambiente como um todo, como a casa deles, que não podem chegar lá em casa e jogar papel no chão; sair jogando tudo no chão, que pra isso existem ... aqueles materiais de coleta, de reciclagem de lixo... A seleta...

E – Vocês têm aqui na escola?

P – Está para chegar. Foi feita a compra com o PDD da escola, mas está pra chegar, mas enquanto isso a gente vai explicando pra eles.

E – Você pode apontar mais alguma possibilidade de trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

P – Tem. E é sempre bom uma escola trabalhar em cima do projeto. Na verdade, nós não temos, em si, nenhum projeto em relação a isso; não é uma coisa que não nos

preocupe, porque em planejamento a gente sempre comenta isso, mas nunca é tarde pra gente começar. Esse ano não fizemos aqui, mais no ano que vem tudo é possível.

E – Existe algum limite ou dificuldade para que você trabalhe esse conteúdo na educação infantil?

P – Não, não tem limite.

E – Vocês, professores, são orientados nesse sentido?

P – Somos assim, a medida de que... como a partir desse projeto que a gente teve, como a questão de lixo... De repente tudo que a gente vê a gente faz de acordo com a necessidade.

E – A Secretaria de Educação tem alguma orientação pra trabalhar essa questão?

P – Temos. Nós temos orientação, principalmente em se trabalhar com isso a questão da data comemorativa como Dia do meio Ambiente, Dia da Água...

E – Você percebe se a dimensão do cuidado na educação infantil tem alguma relação com a educação ambiental?

P – Sim, tem. Tem muita relação.

E – O que você apontaria como relação entre educação infantil e educação ambiental em torno dessa dimensão do cuidado?

P – Os alunos da educação infantil... é o início da aprendizagem deles, então se cuidarmos agora, se orientarmos os nossos alunos sobre a questão ambiental, futuramente a gente não teria tanto problema. Porque desde a educação infantil eles já teriam sido orientados à preservação de água, a questão de lixo, de seleta... e por aí vai! Então se trabalhar viva na questão da educação infantil, que é onde começa se tem a base de tudo, consequentemente teríamos menos problemas futuros.

E – Como você vê essa questão do cuidado como uma dimensão do “educar” na educação infantil?

P – (silêncio)

E – Ou vocês não tiveram nenhuma orientação no sentido de que “cuidar” é uma função na educação infantil?

P – Não. Necessariamente nós não precisaríamos de uma orientação! A gente já deveria saber disso dentro da nossa formação enquanto educadores, enquanto formadores de opiniões que somos; pra gente ter exatamente esse cuidado.

E – Você acha que esse cuidado com a criança da educação infantil tem relação com a educação ambiental?

P – Com certeza.

E – Por quê? Tem algo a acrescentar?

P – Não, não. Só que é muito bom trabalhar na Educação Infantil.

E – Muito obrigada.

P – Por nada.

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORAS/ES DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENTREVISTA Nº 01 – ESCOLA “A” – POLO 2 PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data: 08/12/2010

E – Professora, bom dia!

P - Bom dia.

E – Gostaria de inicialmente agradecer pela atenção. Nesse período tão sobrecarregado a gente está aqui tentando conversar... Porque na verdade é uma conversa em torno da formação continuada em Educação Ambiental que você participou representando esta escola.

P – É. Sem problema!

E – Tua faixa de idade? Você situa ela entre trinta; trinta e cinco...

P – (interrompendo) A minha idade? Eu tenho cinquenta e cinco anos.

E – Tua situação funcional nesta escola?

P – Eu sou efetiva.

E - E o tempo de serviço no magistério?

P – Ah, aqui na Paraíba, vou fazer dois anos já. Passei algum tempo em Pernambuco, não é... Eu trabalhei na Secretaria de Cultura e Educação do Estado e também fui professora adjunta e depois eu trabalhei com outras áreas.

E – A sua carga horária de trabalho aqui na escola?

P – Ai, garota! Eu tenho tantas horas aqui nessa escola!

E – Então, resumindo, você trabalha os dois horários todos os dias?

P – Sim, sim e tem dias que eu trabalho manhã, tarde e noite; tem dias que eu só trabalho manhã... Quinta e sexta são os dias que eu menos estou em sala de aula só são dois... / não! São as manhãs, só as manhãs.

E – O seu nível de escolaridade?

P - Eu Sou professora de Artes. Na verdade, assim, minha formaç... / eu tenho Curso de Teatro e tenho Licenciatura em Economia Doméstica na Universidade Rural de

Pernambuco, e pós-graduação em Artes Cênicas na Federal de Pernambuco e fiz essa pós-graduação... essa última de Jovens e Adultos aqui na Paraíba.

E – Essa formação lhe preparou para trabalhar a educação ambiental na escola?

P – Eu acho que / eu acho que sim. Se bem que naquela época as pessoas não estavam muito preocupadas com a questão de meio ambiente, mas como era um curso voltado pra educação familiar extensão rural, aí nós tínhamos muito essa coisa de... / Por exemplo eu fiz vários estágios com o pessoal da... (tentando lembrar) / Esqueci o nome agora (falando baixo). Mas, bem, eu trabalhei em comunidade indígena no Amazonas, trabalhei com comunidades de pescadores no interior de Pernambuco, trabalho em Gravatá com plantadores de hortaliças que, por sinal, plantavam / acho que ainda plantam. Tipo: cenoura, beterraba e não consumiam porque achavam que não tinha pra quê. Então nesse estágio, por exemplo, nós ensinávamos pra eles das necessidades do consumo do que eles produziam pra melhorar a qualidade de vida, saúde...

E – Ok! Então de certa forma a EA já estava aí, mesmo não...

P – (interrompendo) Fora de sala aula, mas já tendo noções da necessidade de trabalhar o meio ambiente, de qualquer forma.

E – Você participou do curso de formação continuada do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas no ano passado, não é?

P – Não, não. Eu acho que não... Não sei se eu participei não, Gorete... (falando baixo e tentando lembrar algo)

E – Pela relação das escolas e de professores você participou da equipe da cidade...

P – Aaaah! Aquela lá de Alagoa Grande?! Sim, sim! Inclusive... / eu posso adiantar?

E – Quais os objetivos deste curso? Eu queria que você falasse um pouco sobre ele... os objetivos, como o avalia...

P – Eu achei que / Achei muito interessante, necessário e louvável. Só que quando a gente vem pra nossa realidade em escolas, não só nós aqui do Elpídio de Almeida, mas das demais escolas, aí a gente vem com o entrave das questões ambientais e físicas das escolas. Aqui, por exemplo, quando lá nós fizemos uma relação de ações necessárias pra escola como arborização, ver o tipo de solo, que tipo de árvores seriam adequadas pra isso... Mas quando nós viemos pra cá: nossa escola está construída há quinze anos e só agora está terminando de ser construída! Você percebeu aqui?

E – Percebi.

(Pausa devido a um barulho)

E - Esse processo de formação tem contribuído para potencializar ou implementar as ações de Educação Ambiental nessa escola?

P – Sim, professora, desculpe. Você quer que eu comente sobre as ações que a gente tá pretendendo? Aliás, que nós começamos já a nortear em relação às duas escolas?

E – É... Eu queria que você pudesse se remeter a formação em si, o processo lá, o que você conseguiu aprender... Depois chegamos à escola.

P – Ok! Então... Lá eles colocaram a preocupação que o Ministério da Educação tá tendo com a questão do meio ambiente que, realmente, é gritante. Então houve foco no conteúdo geral e depois ele foi levado para o específico, quando estudantes trabalharam junto com a equipe jovem que estava administrando os conteúdos para os estudantes e o pessoal que estava administrando as questões que deveriam ser trabalhadas pelos professores. Então neste ponto eu acho que foi ótimo, inclusive eu vi os meninos muito focados no trabalho que estava sendo feito, inclusive dos alunos que me acompanharam / que atuaram na Conferência. Eles nos deram ideias que nós, realmente, já começamos a colocar em prática, em parte! Porque, assim, nosso trabalho não está ligado somente a esta questão e as escolas têm N projetos e estão desenvolvendo-se todos ao mesmo tempo, então você fica, assim, meio perdido e tem que pegar o barco andando e consolidar com as outras ações que estão sendo desenvolvidas. Então, aqui, quando nós chegamos, a menina (se referindo a aluna da escola que também participou da formação) já veio com a relação de ações que nós devíamos desenvolver...

E – Nesse caso, as propostas dos conteúdos / o que deveria ser feito veio de lá...

P – Veio de lá. E aí nós adaptamos às nossas realidades.

E – Isso foi possível? Como?

P – Foi Sim. Foi possível porque, assim, a menina que foi representando o CEAI-Elpídio de Almeida, como pré-adolescente, ela foi muito focada no que queria pra escola e ela viu bem a questão do bairro. Então, aí nós... junto com todos os professores, recomendamos uma passeata ecológica pelo bairro e nós fizemos um discurso aberto sobre a questão da preservação do ambiente, sobre a questão do lixo, porque inclusive aqui na frente da escola onde está, agora, havendo aquela construção as pessoas jogavam lixo de forma, assim, absurda ali na frente. Ainda hoje continuam fazendo, infelizmente.

E – Eu percebi isso.

P – Então, aí mandamos ééé / entramos em contato com representantes de entidades de classe do bairro... Em sala de aula nós apresentamos um filme ééé que... era um desenho animado que é A Gota D'água. É o procedimento de como eram os vários estados físicos da água... Foi lindo! Os meninos interagiram com o filme porque inclusive nós estávamos trabalhando, no período, ééé História em Quadrinhos, então aí nós associamos uma ação à outra, então fluiu de forma legal.

E – Essa forma de potencializar as ações na escola... Vocês conseguiram, no caso, você e a aluna desta escola que participou do projeto, conseguiram o envolvimento dos demais?

P – Sim, sim! Todos os colegas. Nós fizemos o seguinte: nós estabelecemos o “Esquadrão Verde”. Então, estas questões que eu tô colocando pra você, eu já levei pra Secretaria de Educação porque nós precisamos de parceiros, ninguém trabalha sozinho.

E – É verdade...

P – Então cada uma das turmas tem membros deste Esquadrão Verde. Só que o Esquadrão Verde não começou ainda a trabalhar, por quê? - O Esquadrão Verde vai trabalhar na jardinagem da escola! Como nossa escola está em processo de restauração, porque esta escola tem em torno de dez... quinze anos e ainda não foi inaugurada, pra

você ter uma ideia. Esta semana eu tive conversando com o Secretário da Educação e disse que você chega na escola e imagina que a escola pode ter errado, por conta do estado físico da escola.

E – Eu observei isso e fiquei pensando: “como desenvolver um projeto de Educação Ambiental num ambiente como este?” Há previsão de conclusão da reforma?

P – Não sei, não procurei saber. Mas, assim, o que é que este Esquadrão Verde vai fazer?... Não! / Então a escola começou a ser reformada lá de baixo, depois é que vai chegar aqui, (parte de cima). Acho que ela vai dar um grande adiantamento agora que vai estar em período de recesso, então os funcionários / os operários vão ter condição de trabalhar melhor né... Então, o que é que este pelotão verde vai fazer? É,É, É...quando nós procuramos a Secretaria de Educação nós dissemos “queremos jardinagem” então uma pessoa que conheça de jardinagem, de preferência um engenheiro agrônomo, que venha fazer análise de solo... então tudo isso foi trabalhado primeiro aqui na escola, entendeu?

E – Ok. Com base no que você trouxe do processo de formação?

P – Exatamente. Como nós temos dois anos pra que este trabalho aconteça... nós estamos só com alguns meses né; então ainda vamos fazer um ano, vamos fazer dois anos então eu acredito que uma boa parte das ações que a gente tá pensando, elas vão acontecer.

E – Ok. Então a contextualização do que vocês viram lá, trazendo pra realidade da escola foi possível?

P – Foi sim.

E – E este ano, vocês conseguiram concretizar uma passeata no bairro... (interrompida)

P – Uhum, pela comunidade. Contatamos com repres... os alunos contataram com representantes de entidades, já temos os endereços / porque a maior parte das ações não puderam ser feitas porque houve aquele período de greve, então quando nós retornamos, nós precisávamos era desenvolver as ações referentes aos conteúdos então por isso que ficou meio assim...

E – Ok. E em relação à continuidade da formação, é uma formação continuada não é? Você percebe esse caráter de continuidade?

P – Olhe, eu não sei. Por que eu me envolvi nesse trabalho agora, mas eu acredito que vai haver uma continuidade.

E – Ficou marcado algum retorno?

P – Daqui a dois anos a gente retornar e todo mundo levar o resultado do seu trabalho

E – Dois anos?

P – É. Daqui a dois anos. Como nosso projeto está todo prontinho / tá escrito inclusive a nossa ideia é colocá-lo num grande pedaço de papel, num local bem amplo onde todos possam ver quais as ações que já foram feitas / concluídas, quais as que estão em execução e as que não foram iniciadas ainda.

E – Eu falo da continuidade do processo de formação / quando vocês saíram desta etapa houve alguma orientação?

P – Então, aí nós temos dois anos pra elaborar essas ações que nós apresentamos lá, inclusive nós apresentamos nossas ações, nós fizemos questão de associá-las / de participar delas. Nós fizemos questão de que as pessoas que estavam representando outras escolas, outras cidades se achassem interessante as nossas propostas que as abraçassem pra suas escolas também.

E – Ok. As ações da escola estão relacionadas às propostas do curso? Que ações vocês pensam em desenvolver na escola, a partir do que foi proposto lá?

P – Ai, Gorete! Ããã, não tô bem lembrada agora...

E – No caso da Agenda...

P – Agenda 21?

E – Sim. Vocês pensaram em alguma coisa? Já deram algum passo para a construção da Agenda 21 na escola?

P – A apresentação como a gente pensou em fazer, a gente ainda não fez, infelizmente. Eu acho que a gente vai conseguir fazer agora.

E – Quem são os membros da comissão, já sabe?

P – A comissão já está formada. Mas o que a gente queria... / essa apresentação / essa iniciação a gente queria dar justamente com os representantes de classe... Essas pessoas virem aqui na escola numa apresentação solene, inclusive nós marcamos mais de uma vez, Gorete! Mas por questões políticas, nós não podemos fazer... ninguém nos impediu, mas nós queríamos fazer uma coisa, assim, muito ampla dentro das nossas possibilidades, mas foi período de eleição então os representantes ééé os coordenadores estavam acompanhando o secretário da educação às reinaugurações das escolas, então a coisa ficou... sabe?

E – Sei...

P – Por conta disso que nós não continuamos.... inclusive as meninas / a menina que foi conosco, ela planejou uma apresentação de bonecos / de fantoches para o dia de apresentação.

E – Ela ainda continua na escola?

P – Continua, continua.

E - Em relação ao processo de construção e consolidação das ações e o encaminhamento dentro da escola encontrou algum outro entrave?

P – Não, não. Essa escola tem um número de professores que contribui muito pra fazer o que a gente quer fazer. Pra você ter ideia esse final de semana houve um evento, aí disseram “os professores vão trabalhar”. E agora ta todo mundo aqui feliz... claro que existe algumas exceções alguns são impossibilitados por N razões né, mas há sempre um equilíbrio presente inclusive os pequeninhos do primeiro ciclo inicial né / os pequeninhos, os maternais, os jardins, alfabetização, essas coisas... Eles fizeram

também a passeatazinha deles dentro da escola, mas fizeram, pois bem, os professores também....

E – Ótimo! É isso, eu queria chegar na questão da integração com as demais áreas. Como é que isso aconteceu? Você trabalha na área de artes...

P – Olhe, assim, eu to sempre em parceria com a professora de Português e Geografia. Então a gente ta sempre assim: balanceando as ações que a gente possa trabalhar juntas...

E – É possível com essas duas áreas? E as demais? Matemática, História...

P – É possível sim

P – Olhe, história... / dependendo do conteúdo de cada um... da aproximação...

OBS.: Como encerrou o horário da professora, marcamos para concluir a entrevista em outro momento.

ENTREVISTA Nº 01 - CONTINUAÇÃO – ESCOLA “A” – POLO 2

PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data: 07/10/2011

OBS.: Em virtude dos problemas de saúde que tive na família e o consequente afastamento das atividades, além da mudança de orientador e do foco da pesquisa, só retornamos a esta escola para concluir a entrevista com a professora em outubro de 2011.

E – retomando a nossa conversa realizada no final do ano passado, que encerramos falando acerca da integração das diversas áreas nas atividades de Educação Ambiental aqui na escola... Se o curso de formação contribuiu para isso...Como estão as ações?

P – Aí.... semana passada conversando com umas alunas do oitavo ano que é quarto ciclo inicial, nós olhando pra escola como ela está eu disse que a gente podia convers... / e aí nós pensamos de formarmos o grupo que nós tínhamos pensado naquele período ééé seria assim um pelotão onde vai trabalhar a questão do plantio de árvores adequadas... E aí elas disseram: “Professora, árvores que dêem frutos, árvores de sombra, uma horta...” que a gente pudesse ter uma horta... Então, essa ideia, já passei pra uma coordenadora da escola / da secretaria entrar em contato novamente com um agrônomo pra ver que tipo de planta que nós vamos colocar aqui, então já estamos retomando.

E – Então você acha que o curso...

P – (interrompendo) Favoreceu.

E – Ajudou. Mas o contexto da escola...

P – (interrompendo) Não ajudou a que nós colocássemos em em prática, necessariamente.

E – Você considera necessária a formação continuada em EA?

P – Ah, eu acho que de certa forma (falando baixo). Mas a questão é: se nós voltarmos novamente para aquele estudo, que foi de âmbito assim, estadual, será que as escolas conseguiram alguma coisa? Sabe, será que os poderes públicos viram as reivindicações de cada município, de cada escola e alguma coisa de bom, efetivamente, aconteceu?! Está sendo efetivamente vivenciado?! Sabe...?!

E – Então você acha que a formação continuada em educação ambiental não é necessária?

P – Não! Eu acho que é, porque as experiências louváveis que ainda continuam existindo elas precisam ser mostradas, mas também as que não aconteceram elas precisam também ser denunciadas.

E – Na sua opinião, como deve ocorrer essa formação?

P – aaa... / Relato de experiência eu acho... com audiovisual, com presença deeee... / pessoal da mídia; da mídia pública, da mídia privada... Todos que puderem participar do trabalho!

E – Sobre sua prática... Nós estávamos falando agora das dificuldades em relação aos programas que chegam à escola. Você conseguiu socializar a proposta desse curso de formação continuada para o coletivo daqui da escola?

P – Sim.

E – Como foi a interação desse grupo? A recepção da escola para com a proposta que você trouxe da formação?

P – A primeira atividade que nós desenvolvemos éeee nós colocamos a questão prática dessa vivência com atividades de Arte. Por exemplo? – Na época desse trabalho de restauração da escola estava começando a acontecer aí nós descobrimos alguns alunos que gostavam de sair pixando a escola! Então aí nós propomos eles fazerem um rascunho, um croqui de um desenho que tivesse a ver com o meio ambiente, selecionamos o que achamos mais interessante, vimos alguns dos alunos que nós sabíamos que eram pichadores, convidamos um grafiteiro da cidade e aí nós fizemos uma oficina de grafite pra que eles de uma forma vissem/utilizassem a arte do grafite que é a arte aberta; muito contemporâneo, não é? Fosse desenvolvida em detrimento do que eles faziam de forma errada que era pichar a escola.

E – Você falou da experiência na tua disciplina...

P – (interrompendo) Na minha área!

E – E os demais professores?

P – Olhe, tem a professora Méri que ela trabalha com os pequeninhos, eu não sei qual é a turma de Méri. Méri é uma pessoa muito envolvida com os trabalhos extracurriculares e ela é uma pessoa que põe realmente a mão na massa, de chamar os meninos, de... / hoje mesmo de manhã nós estávamos falando sobre o pelotão que a gente vai formar pra

limpar a escola, por quê? Como a escola está terminando de ser construída, há necessidade de ser capinada, tá muito cheio de pedra, pedaços de tijolos, essas coisas. Aí a gente tá pensando: cada área de trás de uma sala, os alunos que estudam naquela classe, quem quiser né! Não é obrigado; nos juntarmos e fazer um montinho com aqueles ééé restos de construção pra depois a gente colocar esse material pra fora, porque antes das plantas / das árvores serem plantadas é preciso que aquele terreno esteja limpo. Então a ideia... / inclusive o oitavo ano, que é esta classe que nós estamos, quinta-feira a tarde nós vamos estar fazendo a primeira limpeza.

E – Você lembra quais eram os objetivos do curso?

P – (interrompendo) Não, não lembro, Gorete.

E – COM-VIDA...?

P – Me lembro da COM-VIDA, da Agenda 21...

E – Vocês conseguiram alcançar esses objetivos aqui na escola?

P – Não sei...

E – Você disse que na sua prática, conseguiu implantar algumas ações. A COM-VIDA e a Agenda 21, que foram propostas pelo curso e envolve a escola como um todo, você conseguiu?

P – Ainda não, ainda não, Gorete. Por exemplo: nós tínhamos organizado uma palestra onde seriam convidados, assim, representantes da SAB, do Clube de Mães etc etc... Tentamos alguns endereços dessas pessoas, algumas conseguimos; mas esse evento de abertura do COM-VIDA na escola de forma solene nós não conseguimos. Fizemos uma passeata aí na rua em torno da escola, com cartazes, com microfone da necessidade do lixo de ser selecionado, de ser colocado de uma forma adequada, essas coisas... Mas, assim, mais que isso nós não conseguimos efetivamente em termos de comodidade maior.

E – Em relação ao cotidiano desta escola, que aspectos contribuíram (ou não) para a efetivação da COM-VIDA e da Agenda 21?

P – Olhe Gorete, eu acho que essa efetivação não é tão absurdamente ééé, digamos assim, radical. Não é tão efetiva, não. Porque, assim, o cotidiano da escola é tão cheio de novidades, de programinha disso, de programinha daquilo, de sair ptá aquilo, de não fazer isso porque tem que tá vendo, tal no horário, aah... Sabe?! Essas N interrupções, articulações, extra escola que chegam. Que de repente tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo e aí muita coisa fica atropelada e o professor fica assoberbado. Os alunos chegam com seus atropelos em família e é muita coisa, sabe?!

E – Além desses limites o que mais não favoreceu a implantação da COM-VIDA e da Agenda 21 na escola?

P – Eu diria que principalmente a reforma da escola. Porque nós passamos muito tempo fora de sala de aula porque, como eles estavam fazendo o piso, ficava impossível da gente tá em sala de aula com eles trabalhando com aquelas máquinas pesadas, muita poeira, porque a aplicação do granito é muito complicado, fica muito difícil da gente tá trabalhando com criança. Então nós passamos muito tempo fora de sala de aula, então nós voltamos. As outras escolas do município já estavam com programa... / com o

segundo semestre já bem adiantado, aí vem aquela coisa da gente dar aula nos sábados, nos feriados e a gente sabe que nem todo mundo... / nós que somos educadores, mas somos chefes de família, mãe, pai, e que tem o compromisso da família... E... Sabe...? Muito atropelo! Então, eu acho que se nós... / na verdade eu acredito que nós vamos retomar o Programa da COM-VIDA agora com a escola depois de reformada.

E – Ou seja, quando o ambiente físico oferecer condições?

P – Exatamente! Porque, assim, quando a gente falou pra você de arborização da escola, na época! Foi uma das ações que nós colocamos lá no encontro da COM-VIDA e dissemos da questão do solo, foi outra coisa que nós dissemos lá: “nós precisamos de um agrônomo pra que faça a análise do solo!” Para sabermos então que árvores adequadas a serem plantadas... Então nós vamos retomar! ... Mais de dois anos numa reforma, desempenho público ainda tem esse problema, Gorete. Eu vejo o IF/PB sábado eu estive lá na coordenação de um encontro de alunos do município e eu achei até interessante pra que os meninos vissem a escola e aí nós analisamos: “em menos de um ano (a minha última pós foi feita lá) eles fizeram mais quatro salas de aula, já estão com jardins prontos, tudo organizado!” E mais a área administrativa, que eles vão deixar os... (pensando na palavra) os espaços que são soltos né, digo... (falando baixo) como é que eu vou chamar aqui, Gorete?

E – As áreas livres?

P – Não... como colméias! São salas separadas... / é uma grande colméia, que são muitas né e a área administrativa eles vão deixar separada... E aqui a escola foi construída há mais de quinze anos, há dois anos... / depois... há dois anos que ela está sendo reformada... Dois anos pra você fazer... pra botar piso, consertar muro, mudar a vidraria de janela, Gorete?! Como é que fica a educação desses meninos?! Entendeu?

E – Então, a COM-VIDA não conseguiu mobilizar a escola como um todo, não é?

P – Ainda não.

E – A gente agradece a atenção, obrigada! Vamos transcrever e devolver a você para que possa mudar algo se desejar...

P – Tudo bem.

ENTREVISTA Nº 02 -- ESCOLA "B" – POLO 2
PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data: 20/06/2011

E – Professora, bom dia!

P – Bom dia.

E – Sua faixa de idade...

P – Eu tenho 42 anos.

E – Qual o tempo de serviço, no magistério e a situação funcional?

P – Tenho 06 anos de trabalho aqui e sou efetiva.

E – Trabalha em outro local?

P – Sim. Trabalho em 3 escolas... uma Estadual há 20 anos e em 2 Municipais

E - Qual sua formação inicial?

P – Licenciatura em História.

E – Essa formação lhe preparou para trabalhar a EA na escola? Por que?

P – Não, de jeito nenhum as disciplinas, são todas, né... uma grade curricular que deixa muito a desejar... na minha época não teve nenhuma disciplina que trabalhasse essa questão que só agora está sendo debatida.

E – Você participou da Formação continuada em EA do PVCBCE, realizada em Alagoa Grande no ano de 2010. Quais os objetivos e como avalia essa formação?

P – A formação foi muito positiva, foi bastante proveitoso, uma o material apresentado, expositores, organização. Levaram material, sacola e até o copo que usamos. Agora deveria ser assim, uma formação continuada, né? Que tivesse uma carga horária mais ampla. E que a gente tivesse subsídio para continuar esse trabalho. O curso ofereceu assim..... um pouco. Eu falo no sentido amplo. Que tivesse dinheiro para trabalhar... então, assim... ele não tem esse suporte, aí fica tudo a cargo do professor, não é? Mas mesmo assim agente já fez alguma coisa...

E – Considera necessária a formação continuada em EA? Por que?

P – Com certeza... ela é fundamental, assim para estimular o professor. É até um incentivo, né? Para trabalhar em sala de aula... que muitas questões.... a gente trabalha em várias escolas, então é aquele corre, corre do dia a dia, né? Deixa isso aí descoberto. E a formação é uma forma de chamar a atenção, vamos fazer isso... tá na hora, né?

E – Em sua opinião, como deve ocorrer essa formação?

P – Assim, que tivesse uma carga horária mais ampla, não é? E... que fosse... tudo bem é lá em Alagoa Grande... o local foi legal. Mas só que devia ser assim, pelo menos de 6

em 6 meses, ou de ano em ano, mas fosse todo ano. Na escola seria melhor.... mas é difícil.

E – Ela atendeu as necessidades dessa escola?

P - De certa forma... sim. Porque é o primeiro passo de se fazer alguma coisa nesse sentido. Acho que ela foi atendida.. Agora, assim é formação continuada... que fosse assim... Todo a Prefeitura promove a Semana Pedagógica, deveria ser um tema dentro da semana pedagógica, não foi abordado esse tema...

SOBRE SUA PRÁTICA...

E – Você conseguiu socializar a proposta do curso de formação em EA para o coletivo da escola? Como foi a receptividade do grupo?

P – O agente multiplicador... de qualquer forma vai multiplicando... aos pouquinhos...

Mas isso aí é complicado... (falando baixo). A questão do tempo.. que as vezes quando a gente repor uma aula, aí já é outras questões... tudo é corrido os professores de certa forma não querem parar.. é aquela questão, deixa pra depois, deixa pra depois... nunca aparece esse tempo... e ainda tem a questão do engajamento dos professores.... já surtiu algum efeito... eu e a professora de Ciências estamos pensando alguma coisa.... mas tudo não é assim, rápido.

E – Os objetivos do curso foram alcançados na sua escola? E na sua prática?

A questão da Agenda 21... fizemos alguma coisa... agora, direcionado a isso não. A aluna que também participou da formação, no mês de junho, saiu da escola no final do ano (2010, porque concluiu o EF). Devia ter sido outra que ficasse mais tempo na escola. Estamos pensando em fazer um jardim a horta suspensa no próximo período. Fizemos panfleto para não colocar papel no chão. Colocamos algo no jardim e nas torneiras e banheiros para economizar água. A questão do lixo... coleta seletiva... estamos sempre fazendo alguma coisa, sempre tentado conscientizar... Pensei em fazer uma gincana, mas não consegui. Tentamos fazer um passeio/caminhada, mas por causa do trânsito não foi possível. Levei os alunos em Areia e no Projeto Répteis da Caatinga. Passei o DVD que trouxe.. fiz o que pude. A horta ainda é um sonho... A COM-VIDA? Não deu.... Foram feitas algumas coisas assim... mas a COM-VIDA não, isso tem a ver também com a direção.... para ser assim... Agenda 21? Vamos fazer alguma coisa... Faz uma reunião um quer assim, outro quer assado... aí fica complicado. Mas em sala de aula dá pra fazer... Cada qual tá fazendo alguma coisa..., mas não que vá movimentar a turma.

Fizemos uma cartilha, 15 formas de salvar o planeta.... Esse ano nós estamos com esse projeto RECICLART se você puder dar uma ajuda... Até a professora de Ciências falou assim... Fala com ela...

E – Ok! Dou sim. Vamos combinar para depois; agora não posso. Destaque aspectos que contribuíram e aspectos que atrapalharam a concretização das ações propostas pelo curso...

P – Os entraves foram: - falta de tempo, dificuldade para promover os encontros na escola. Marcamos o dia do planejamento, mas nem todos participaram – fizemos um informe nessa reunião. O professor não tem carga horária para isso.

- outros Programas como o SGI – Sistema de Gestão Integrada que visa promover a organização do ambiente; - espaço físico da escola que não favorece; - falta de apoio financeiro para envolver mais pessoas; - Todos trabalham de forma individual, na sua sala de aula; - conscientizar?... não é fácil, você se torna até chata, estamos sempre pedindo, conscientizando, mas não é fácil... os salários também não estimulam.

E – E a Educação Infantil?

P – Houve participação melhor do que nos demais níveis. É possível fazer a COM-VIDA e tentar fazer a gincana para ver se envolve todos os professores pelo menos nela. É só uma semente, nada de concreto... um dia ela vai germinar... Minha sugestão é que haja verba disponível para as ações e que seja um projeto da escola que envolva todo mundo e se leve mais a sério. Pretendo continuar, pois foi a primeira vez que participei a pessoa que foi da outra vez já saiu da escola – ROTATIVIDADE DE PROFESSORES...

OBS. A escola tem os PROGRAMAS: SGI - Sistema de Gestão Integrada- Organização Pedagógica, com foco nos resultados, uma parceria com o Instituto Alpargatas – Escola Ideal a integração não funciona...

ENTREVISTA Nº 03 – ESCOLA “B” – POLO 1

PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data: 17/11/2011

E – Professora, Boa tarde.

P – Boa tarde.

E - Qual seu nível de escolaridade?

P – Graduação. Bacharel e Licenciatura em Geografia

E - Qual a Faixa de idade?

P – Tenho 40 anos

E - Situação Funcional nessa escola?

P - Prestadora de serviço

E – Trabalha em outra escola? Qual a Carga horária de trabalho nesta escola?

P – Não, trabalho somente aqui pela Manhã (4 horas) e a Noite na EJA.

E – A sua formação (em Geografia) lhe preparou para trabalhar a EA na escola?

P – Acho que... muito pouco. Apesar de ser assim voltado... Falar muito de meio ambiente mais assim, voltado para as escolas não.

E - Você acha que não ajuda a trabalhar a EA da escola

P – Ajuda pouco. Até mesmo, porque assim...O que eu vejo, assim... o que a gente aprende na Universidade.... quando a gente vem pra realidade é muito diferente do que a gente aprende lá. Quando a gente vem para a sala de aula em si, aí a gente vê que precisava mais ter aprendido mais lá pra por em prática aqui.

E – Que exemplo você daria sobre essa questão?

P – Pronto Eu falo mais assim nas disciplinas de licenciatura... Devia assim, passar mais coisas que quando a gente chegasse na sala de aula...pudesse trabalhar de verdade, né? Eles mostraram lá... Porque agente aprende lá e quando a gente chega a realidade é muito diferente Em relação fica assim uma lacuna... pelo menos assim, é o que eu acho.

E – Você participou da Formação Continuada em EA do Programa VCBCE. Quais os objetivos desse curso?

P – Os objetivos desse curso... pelo que eu lembro...era realmente trabalhar nas escolas a questão do meio ambiente. Foi muito bom lá essa formação, foram 3 dias. E foi muito bom, vídeos, professores e o objetivo era assim a gente repassar para a escola, era vê lá e trabalhar aqui na escola

E – Como avalia esse curso em termos de preparação e conteúdo para trabalhar a EA na escola?

P – Eu avalio como muito, o material que eles passaram pra gente, as palestras....eu avalio como bom.

E – Você considera necessária a formação continuada em EA?

P – Com certeza... acho muito importante para o profissional. Temos que está sempre, né em processo de formação mesmo, cada dia a gente aprende mais. E convivência lá as experiências com outros professores ajudam a gente.

E - Em sua opinião, como deve ocorrer essa formação? Você acha que atendeu a suas necessidades na escola?

P - Atendeu... assim, em partes porque foi só aquele período. Deveria ter mais encontros Deveria, assim haver mais encontros...deveria haver continuidade para a gente trabalhar na escola com os alunos.

E - Você conseguiu socializar a proposta do curso aqui na escola?

P – Olha, eu consegui assim... não muito como gostaria, porque assim, aqui na escola tem projetos de MA. E assim eu aproveitei esse momento desse projeto para passar algumas coisas que aprendi lá, mas não como eu queria...como já falei. O material foi muito bom Tentei passar aqui para o coletivo o que aprendi lá... Como te falei, aqui a gente tem o projeto de MA aproveitei o momento porque aqui é para trabalhar todos juntos, todas as disciplinas, todos os professores e cada professor dá sua contribuição. Então da minha parte eu tentei fazer, né aproveitando o material lá e aproveitando algumas coisas que tinha aprendido lá pra passar pra cá.

E - Como foi a receptividade dos demais professores?

P – É porque já há um projeto também pela Prefeitura....que a gente tem que desenvolver Então todos os professores se envolvem. A gente tem aqui todo ano.

E – Os objetivos do curso foram alcançados aqui na escola?

P – Foram... éé.que...

E – Vocês conseguiram instituir a COM-VIDA na escola?

P – Sim... a gente consegue ... sempre realiza todo ano esse projeto...

E – Vocês tem essa comissão estruturada, funcionando?

P - Não. A gente... Na verdade é assim, todo ano tem um período que a gente trabalha esse projeto de meio ambiente pela prefeitura Agora... eu acho assim, o tempo é muito curto, porque mesmo esse projeto relacionado com o MA é uma coisa contínua. Se você trabalha só uma semana e depois esquece... então é muito curto o período. Eu acho que na escola deveria ter... a gente trabalhar sempre... tipo como uma disciplina... e iniciando com a EI.

E – Então. Há um projeto da Secretaria Municipal de Educação. A formação em EA que você participou propôs a formação de COM-VIDA e Agenda 21 na escola. Isso aconteceu?

P- A COM-VIDA? O que é a COM-VIDA? É aquela que teve em 2010?

E – A COM-VIDA é uma comissão organizada na escola. Não conseguiu?

P – Não. Não aconteceu.

E – Por quê? Quais as dificuldades?

P - Como a gente já tem muitos projetos, e aí seria mais um. E aí ia atrapalhar os conteúdos que a gente tem que seguir. Então, acho que a dificuldade foi essa.

E – Ok. Você disse que a prefeitura limita um tempo para trabalhar essa temática, mas seria melhor, que se trabalhasse o ano todo, não daria para trabalhar essa temática nos demais conteúdos, durante o ano letivo?

P – Sim... a gente até tenta, eu e outra colega de Geografia...que trabalha muito essa parte de MA, então eu tento né, fazer isso... mais acho que deveria ser passado para os demais, porque quando a gente trabalha tem aquele efeito, mais a gente vê que depois... como não é sequenciado... aí não fica.

E – Você acha que é possível, tem como trabalhar, mas alguns aspectos não contribuem, gostaria de acrescentar algo mais sobre isso?

P – Porque eu acho que deveria ser, algo já que vem né? Talvez assim, instituído pra gente.. .porque pra tá com um professor só, fica difícil, tem que ter um grupo de apoio. É como a colega já falou: tem espaço... os alunos tem tempo também a tarde....a gente diz assim porque tem outros projetos que eles vêm, eles moram aqui perto... poderiam vir no horário oposto trabalhar essa questão. Como a gente tem espaço, trabalhar a horta...

E – Vocês aderiram ao Programa Mais Educação? Adotaram o macro campo meio ambiente?

P – Tem. Tem. O meio ambiente não.

E - Bem, agradecemos sua colaboração. Como combinamos vamos transcrever a entrevista e devolver para você fazer as correções e modificações que achar necessário, retirar ou acrescentar algo, como achar melhor. Muito obrigado!

ENTREVISTA Nº 04 – ESCOLA “A” – POLO 1
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data: 20/10/2011

E – Professor, bom dia.

P – Bom dia.

E – Qual seu nível de escolaridade?

P – Tenho especialização.

E – Sua faixa de idade?

P – Quarenta a quarenta e cinco.

E – A situação funcional aqui na escola?

P – Sou efetivo e concursado.

E – E trabalha há quanto tempo?

P – Dois anos.

E – Você trabalha em outro local?

P – GCE, tô no complemento de GCE em outra escola.

E – O que é o GCE?

P – São horas extras que a gente paga em outra escola ou dentro da própria escola, em outro horário. Eu trabalho no EJA durante a noite, Educação de Jovens e Adultos.

E – Aqui na escola ou na outra

P – Na outra.

E – E aqui o senhor trabalha com qual área?

P – Com ensino fundamental II.

E – Qual a disciplina?

P – Ciências.

E – Em relação à sua formação, qual sua formação inicial?

P – Eu sou biólogo; bacharelado e licenciado em ciências biológicas.

E – Esse curso lhe preparou para trabalhar a educação ambiental na escola?

P – O curso de biologia, sim. Ele é bastante amplo, tanto na área de pesquisa como na área educacional.

E – Faz tempo que o senhor concluiu esse curso ou foi recente?

P – Faz uns dez anos.

E – Você participou do Curso de Formação Continuada em Educação Ambiental, do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, que ocorreu em dois mil e dez?

P – Participei.

E – Você lembra quais eram os objetivos do curso?

P – É propor sempre melhoras voltadas à questão da preservação, a questão da educação ambiental voltado pra comunidade escolar e a comunidade de uma forma geral; desenvolver projetos sociais que venham interagir com os alunos e com os pais dos alunos.

E – Teve alguma proposta específica para ser desenvolvida na escola orientada por esse programa de formação?

P – Teve. Dentre elas eu tentei desenvolver um projeto de horta, mas infelizmente a burocracia ainda é pesada; então ficamos sem poder desenvolver esse projeto por falta de recursos externos como a limpeza do terreno pra iniciarmos os trabalhos da horta. Foi solicitado à prefeitura e passou esse período e a gente não teve resposta, então a burocracia ainda impede os trabalhos voltados ao projeto e mesmo que não tenha um percentual de alunos, o período do ano letivo é de fevereiro a dezembro então esperamos cinco ou seis meses e não obtivemos resposta e inviabilizou totalmente o projeto.

E – Como você avalia esse Curso de Formação em Educação Ambiental?

P – O encontro que foi promovido lá na ESPEP... Acho que deveria ser uma coisa mais aprofundada, porque lá quando eu participei foram só dois dias e é uma coisa muito rápida que não dá pra discutir toda a problemática voltada à educação ambiental.

E – Com certeza. A complexidade é grande, não é?

P – Isso!

E – Considera necessária a formação continuada?

P – Sem dúvida! É importante.

E – Por que é importante?

P – Pra trocar ideias, pra inovar o conhecimento, troca de conhecimentos entre os gestores, os professores e os especialistas da área.

E – Em sua opinião como deve ocorrer essa formação?

P – Que fosse realizado, pelo menos, uma carga horária de uma semana pra que fosse discutido; mesmo que seja no horário noturno mas que fosse discutido de uma forma mais branda toda a problemática.

E – Em relação ao período, de dois em dois anos, você acha adequado esse período de intervalo entre uma e outra formação?

P – Eu acho que seria interessante se ocorresse todo ano, porque mostraria as novas tecnologias e os programas poderiam ser discutidos mais frequentemente, de qualquer forma ia incentivar mais... E até a questão de Brasília, que lá tem um setor responsável por essas questões de projetos então a possibilidade de elaborar projetos a partir dessa instituição educacional de recursos federais para que sejam desenvolvidos junto às escolas municipais.

E – Em relação à prática, você conseguiu socializar a proposta desse curso para o coletivo da escola?

P – Na teoria, sim. Mas na prática ainda deixou muito a desejar.

E – Por quê?

P – Por que não foi realizada a ideia da execução da prática do projeto em horta, né. Eu desejo bastante desenvolver essa prática aqui na escola para envolver mais a comunidade local.

E – Houve um momento de você dizer aos demais o que ocorreu lá? E como foi a receptividade do grupo todo?

P – A gente sempre acrescenta isso nos planejamentos, então no planejamento foi comentada toda essa participação em projetos de uma forma geral.

E – Quanto as proposta da Agenda 21 e da COM-VIDA, esses objetivos foram alcançados aqui na escola?

P – Em parte. Porque, como falei, na minha parte eu queria desenvolver esse projeto social e não consegui.

E – O aluno que também participou ainda está na escola?

P – Não está. Ele foi aluno do nono ano da turma anterior e ele já saiu da escola.

E – Ele conseguiu mobilizar as turmas ou fazer alguma coisa em torno da COM-VIDA?

P – Ele colocou mais em trabalho a questão da organização, da educação quanto ao lixo doméstico da escola, foi essa parte que ele mobilizou mais.

E – O senhor trabalha a educação ambiental na sua prática em sala de aula?

P – Trabalho. Mais com as turmas de sexto e nono ano que elas envolvem alguma parte sobre educação ambiental aí eu já trabalhou essa questão dentro do conteúdo.

E – Em relação ao cotidiano da sua escola, que aspectos você podia apontar que contribuíram para a concretização dessa proposta de formação?

P – A conscientização da realização dos projetos por parte da direção tem muita importância, o apoio, os planejamentos mensais sempre focando novos projetos, como esses projetos culturais e os próprios projetos que a gente tem, como a Feira de Ciências que tem todo ano... Então de certa forma ela incentiva e organiza os alunos e professores a esses conhecimentos.

E – E aspectos que atrapalham a efetivação dessas propostas dentro da escola?

P – O que atrapalha hoje é a questão da burocracia, a dificuldade de recursos, por mais que se diga que estamos numa era informatizada há uma carência de equipamentos eletrônicos de uma forma geral, tanto computadores como data show.

E – Ok. Tem algo mais que você queira acrescentar em relação à educação ambiental aqui na escola?

P – Não, não... Eu espero que a partir desse trabalho venha-se cada vez mais se conscientizar uma política educacional em que os instrumentos da área tecnológica realmente venham servir como ferramentas, não só substituir a mão humana porque os instrumentos são ferramentas e não uma substituição à mão de obra, não é isso?

E – Pois é.

P – Então se a gente aliar a ferramenta juntamente com nosso conhecimento humano vamos desenvolver cada vez mais e aperfeiçoar-nos e transferir conhecimento para o aluno.

E – Muito obrigada pela sua colaboração.

P – Por nada.

ENTREVISTA Nº 05 – ESCOLA “A” – POLO 3

PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data: 07/11/2011

E – Bom dia professora!

P – Bom dia.

E – Seu nível de escolaridade?

P – Eu sou formada licenciada em Geografia e tenho Especialização na área de Geografia em Análise Regional no Nordeste Brasileiro.

E – Sua faixa de idade...

P – Minha idade? Trinta e nove anos.

E – Sua situação funcional aqui na escola?

P – Sou efetiva e trabalho no município há treze anos e estou com as turmas de sexto e sétimo anos.

E – Sua carga horária de trabalho aqui na escola?

P – Vinte horas-aula. Na área de educação eu só trabalho aqui nesta escola.

E – Trabalha em outro local?

P – Exerço algumas atividades.

E – A sua formação, em Geografia, lhe preparou para trabalhar educação ambiental na escola?

P – Na verdade não, na universidade ele é muito técnico. O que de certa forma aprimorou um pouquinho foi a fase do curso de especialização e logo após isso eu paguei uma disciplina opcional, na universidade daqui, de direito ambiental. De certa forma proporcionou uma formação a mais, um aperfeiçoamento.

E – Com certeza. A formação não prepara por quê?

P – Eu acho a questão do curso de geografia segue a forma técnica. Essa área ambiental, eu acho que é mais minucioso, mais detalhada. Você busca outros caminhos, outros meios pra se aperfeiçoar.

E – Ok. Você participou do Curso de Formação Continuada em Educação Ambiental do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, que aconteceu aqui em Sousa em 2010. Lembra quais eram os objetivos desse curso?

P – Implantar nas escolas o trabalho na questão ambiental. Fiquei muito apaixonada e interessada pelo programa. A minha proposta era trabalhar “Horta” na escola. O espaço aqui na escola é um pouco inadequado, eu imaginava o lugar ideal pra implantar uma horta e não deixar para o ano 2011. Aí conversei com os outros colegas, porque o projeto não era uma coisa minha e sim uma coisa em conjunto. Como eu não queria fazer sozinha porque seria difícil escrever todo o projeto e colocar em prática sozinha, então fui me desestimulando e acabei não implantando o projeto em prática. Assim... o projeto.... trabalha de certa forma.... o meio ambiente, incentivando os alunos... / aquela consciência de sala de aula. Gosto muito de fazer com eles as campanhas de arrecadação de garrafas pet, que geralmente eu faço isso por bimestre. Aí e a gente estimula o aluno para ele trazer as garrafas e o incentiva com uma nota, pra fazer doação aos catadores que eles passam e recolhem as garrafas para venderem.

E – Ok. Como você avalia essa formação?

P – Muito boa, foi muito boa mesmo essa formação. As estratégias, as ideias são muito boas mesmo.

E – Você considera necessária a formação continuada?

P – Acho de fundamental importância, inclusive naquela estratégia de que o aluno também tem de participar. Agora na época / o ano passado tinha uma aluna e ela já estava no nono ano e como nós não trabalhamos mais com o ensino médio na escola, ela não permaneceu, foi pra outra escola. Mas é interessante a gente pegar, por exemplo: um aluno do sexto ano, as séries iniciais e mais de um aluno pra participar da formação

continuada e também um incentiva o outro, o aluno incentiva o professor e o professor incentiva o aluno pra que... né?!

E – Em sua opinião, como deve ocorrer essa formação continuada?

P – Da mesma forma que aconteceu...

E – (acrescentando) Dessa forma dinâmica de conteúdo!

P – Isso, dinâmica de conteúdo com o aluno. E assim, como aconteceu lá, serve as estratégias para o aluno e serve para o professor né!

E – Ok. Você conseguiu socializar a proposta do curso de formação continuada aqui na escola? Como é a receptividade do grupo?

P – Em parte sim. Todos acham interessante a proposta só que de certa forma a gente não consegue segurar nas mãos para alcançar. As propostas são sempre bem vindas na teoria, mas infelizmente na prática também falta um certo estímulo meu em seguir e também faltou aquele suporte, o apoio.

E – E depois dessa formação houve algum acompanhamento?

P – Não, não aconteceu.

E – Tem algo mais que você gostaria de acrescentar, principalmente em relação a aspectos que existem aqui na escola e que podem favorecer a prática da EA?

P – Ah eu gostaria de certa forma se eu pudesse ter apoio. Porque eu preciso de um certo “apoio” e de um certo “empurrão”, pra trabalhar a proposta seletiva da separação do lixo; meu trabalho ao final da especialização foi justamente sobre o destino final do lixo de Sousa, apesar de não ter colocado o projeto em prática, eu me preocupo muito com a questão do meio ambiente, o ambiente em que nós vivemos, que a gente escuta falar todos os dias, a gente escuta falar sobre o aquecimento global e todas as suas consequências, e todos os dias a pouco tempo na sala de aula eu reclamava com meus alunos porque no primeiro e no segundo horário a sala estava cheia de papel, embalagens de bombom, daqueles papeizinhos que eles amassam sem necessidade e jogam no cesto e eu sempre estou falando isso, daí eles dizem assim: “a professora parece mais quem trabalha na coleta do lixo, porque só fala em lixo na sala de aula.” Se eu falo isso é porque eu me preocupo, é lógico que eu tenho de me preocupar... “Se vocês fazem isso na sala de aula imagine na casa de vocês? Como é que vocês tratam essa questão?”

E – É verdade, uma questão importante. Mas além da questão do lixo, que outras questões, ligadas ao ambiente, vocês trabalham aqui na escola?

P – Eu acompanho o fundamental II... Essa concentração no ambiente do cotidiano.

E – Você já falou alguns aspectos limitantes pra concretização dessa proposta aqui na escola. Você gostaria de falar mais algum?

P – Não, só esses.

E – Além da falta de apoio da escola, tem outras questões?

P – A estrutura física da escola, no sentido que... Essa área que nós estamos aqui é muito quente pra proposta da horta, eu acharia assim bastante interessante... Ela é muito quente e precisaria de uma estrutura física melhor. A questão da quadra que teria de ter uma proteção, aquela outra também é inviável porque é onde guarda as bolas, bicicletas dos professores e alunos. Essa questão também fica martelando a minha cabeça, é a assistência na área da quadra, o espaço é muito pequeno, restrito.

E – Para concluir, eu queria que você fizesse uma síntese sobre o programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, ele realmente ajuda a cuidar da escola?

P – Ajuda. Se o programa em si for de fato executado, com certeza ele ajuda a para que os alunos, as crianças, os adolescentes de fato, eles tenham um compromisso.

E – Tem alguma outra proposta, algum outro projeto que você trabalhe a questão ambiental?

P – Do meu conhecimento, não.

E – Agradeço muito pela sua contribuição.

P – Eu que agradeço.

ANEXOS

01 - RELATÓRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PARAÍBA.

02 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

2.1 – Escola A do município-polo 1

2.2 – Escola B do município-polo 1

2.3 – escola A do município- polo 2

2.4- Escola B do município-polo 2

2. 5 - Escola A do município-polo 3